



**Межрегиональные
исследования
в общественных
науках**

**Министерство
образования
и науки
Российской
Федерации**

**ИНО-ЦЕНТР
(Информация. Наука.
Образование)**

**Институт имени
Кеннана Центра
Вудро Вильсона
(США)**

**Корпорация Карнеги
в Нью-Йорке (США)**

**Фонд Джона Д.
и Кэтрин Т. Мак-Артуров
(США)**



Данное издание осуществлено в рамках программы «Межрегиональные исследования в общественных науках», реализуемой совместно Министерством образования и науки РФ, ИНО-центром (Информация. Наука. Образование) и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США), Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Мак-Артуров (США). Точка зрения, отраженная в данном издании, может не совпадать с точкой зрения доноров и организаторов Программы.

Толерантность
как практическая
философия
педагогики

Коллективная монография

Ответственный редактор
А. В. Перцев

Выпуск 14

Екатеринбург
2005

ББК 60.524.251

Т 52

*Печатается по решению Совета научных кураторов Программы
«Межрегиональные исследования в общественных науках»*

Ответственный редактор:
доктор философских наук, профессор,
академик РАН *А. В. Перцев*

Рецензенты:
доктор философских наук, профессор *М. М. Шитиков*,
доктор педагогических наук, профессор *В. А. Федоров*

Т 52 Толерантность как практическая философия педагогики: Коллективная монография/Отв. ред. А. В. Перцев.–
Вып. 14 – Екатеринбург: Полиграфист, 2005. – 360 с.

ISBN 5-88425-190-4

В коллективной монографии «Толерантность как практическая философия педагогики» представлены результаты многолетних исследований в области педагогики толерантности, проведенные в рамках проекта «Повседневная толерантность: методология описания и практика формирования». Теоретические размышления над проблемой соседствуют с материалами, которые учитель может непосредственно использовать на уроках в школе.

Среди авторов монографии профессора, доктора философских наук: О. Б. Ионайтис, А. Г. Кислов, А. В. Перцев, Е. С. Черепанова; доценты и кандидаты наук: Н. В. Буковская, А. В. Логинов, Ю. В. Циплакова; а также молодые исследователи, имеющие опыт работы в школе: Д. В. Лебедев, Г. В. Лысенко, И. Я. Соковина, С. Н. Трескова, М. В. Чебакова, Anna Plazowska.

Книга распространяется бесплатно

ISBN 5-88425-190-4

© ИНО-Центр, 2005

© УрМИОН, 2005

Оглавление

Введение	7
Раздел I. Теоретические проблемы педагогики толерантности	
<i>Черепанова Е. С.</i>	
Педагогика толерантности: проблемы теории и практики	11
<i>Циплакова Ю. В.</i>	
Понимание жизни и проблема толерантности в западно-европейской философии и педагогике XIX – начала XX вв.	38
<i>Логинов А. В.</i>	
Толерантность: некоторые теоретические проблемы философии и педагогики	74
<i>Анна Плазовска.</i>	
Толерантность – декорация или содержание? Искусство 80-х и 90-х как пространство образования в духе толерантности (пер. с англ. Е.С.Тейтельбаум)	100
Раздел II. Толерантность как философско-педагогическая проблема	
<i>Кислов А. Г.</i>	
Онтологии детства: тест на толерантность	115
<i>Буковская Н. В.</i>	
Педагогика толерантности как условие гражданского образования	140
<i>Лебедев Д. В., Лысенко Г. В.</i>	
Образование как стратегия ментальной толерантности	164
<i>Чебакова М. В.</i>	
Детское философствование как условие формирования толерантного сознания	189
<i>Ионайтис О. Б.</i>	
Природа в педагогических воззрениях русских средневековых мыслителей	223
<i>Сухушин Д. В.</i>	
Интеркультурная педагогика как педагогика ненасилия	234

Раздел III. Современные технологии формирования толерантного сознания

Перцев А. В.

Воспитание толерантности в школе (педагогические размышления) 257

Соковнина И. Я.

Практическая педагогика толерантности и преподавание русской литературы 293

Трескова С. Н.

Язык как граница мира: проблема толерантного понимания 320

Введение

Философия и педагогика во все века были неотделимы друг от друга. Но в России начала XX века стараниями позитивистов под водительством А. В. Луначарского педагогика была отделена от философии и превращена в «позитивную», «антиметафизическую» науку. Российская послереволюционная педагогика почти на целый век усвоила идею политехнического народного образования, выдвинутую О. Контом. По сей день в ней доминирует заводская терминология: здесь рассуждают об «образовательных технологиях», «моделях выпускника» и т.п.

Позитивист О. Конт, сильно повлиявший на мировоззрение А. В. Луначарского, запретил всем наукам задавать вопрос «Почему?», поскольку этот вопрос провоцирует антинаучные и пустые фантазии. Он разрешил ставить только вопрос «Как?». Похоже, многие теоретики современной отечественной педагогики до сих пор следуют этому завету О. Конта, которому уже более полутора веков и который давно устарел.

Во всяком случае, в эпоху коренных реформ, которые переживает сегодня Россия, возникает острая необходимость поставить не только вопрос «Как надо заниматься образованием», но и вопрос «Почему надо заниматься образованием и каким именно?». Сегодня нужно задуматься, прежде всего, о содержании образования, о его принципах и ценностях, и лишь затем решать вопрос о его форме. Уместно напомнить, что Гегель определял метод как форму определенного содержания. Универсальных методик и технологий, вопреки мнению позитивизма, нет и быть не может.

Переход России на новую стадию своей истории, становление правового государства и гражданского общества, реалии рыночной экономики требуют развития педагогики толерантности. Она должна сменить педагогику авторитарную, основанную на диктате и подчинении, на слепом подчинении авторитетам, на заучивании и воспроизведении директив. Вместе с тем важно подчеркнуть, что педагогика толерантности вовсе не может представлять собой некритическое заимствование иноземного опыта. Российская традиция образования прошлых веков, лучшее в отечественной педагогике XX века – все это основывалось на диалоге учителя и ученика, на развитии самостоятельного и творческого мышления. Когда в сегодняшней школе повторяют известную формулу о том, что ученик – не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь, речь идет именно о педагогике толерантности, о педагогике сотрудничества.

В коллективной монографии, которая предлагается вниманию читателя, собраны статьи философов и педагогов, теоретиков и практиков образования. Все они представляют собой размышления о том, что представляет собой педагогика толерантности и каким образом двигаться к ней на практике. Авторы монографии исходят из того, что педагог всегда видит перед собой конечную цель – образ человека, которому предстоит жить и действовать в завтрашней России. Человек этот должен уметь налаживать диалог и взаимодействие с теми, кто мыслит иначе, чем он, находить разумные компромиссы, организовывать сотрудничество между представителями различных политических партий, конфессий, культур ради процветания и развития Отечества. Школа должна учить тому, что потребует жизнь в самом ближайшем будущем. Стало быть, альтернатив педагогике толерантности просто не существует.

Разумеется, многие из мнений, высказанных авторами монографии, спорны. Но они будут считать свою задачу выполненной, если результатом окажется творческая и плодотворная дискуссия с участием философов и педагогов.

Раздел I

**Теоретические проблемы
педагогики толерантности**

Педагогика толерантности: проблемы теории и практики

Реформа образования, происходящая в современной России, направлена на приведение отечественных стандартов в этой области в соответствие с европейскими. Однако за глубокими организационными изменениями – введением единого государственного экзамена, развитием информационных систем в образовательном пространстве, планами включения в Болонский процесс – до сих пор не просматриваются те цели и ориентиры, которые определяются содержательно – формированием внутренней культуры личности.

Смысл и цель реформ определены старой классической моделью образования, которая измеряла качество образования объемом усвоенного знания. В сегодняшнем варианте реформ сменились акценты, но прежний критерий качества остался. По-прежнему вопросы воспитания отодвинуты на задний план и во многом решаются в ответ на сложившиеся кризисные ситуации. Так, если в стране обостряются межэтнические конфликты или меконфессиональные разногласия, то указывается на необходимость проведения «уроков толерантности» или «программ толерантности».

Несмотря на постоянную установку на реформирование современного образования в духе демократических перемен и гуманистических ценностей, образование изменяется непрогнозируемым и открытым образом, или отторгая перемены, или попросту симулируя согласие с властью. И призывы к толерантности тоже воспринимаются как внешние лозунги, как новая мода или даже как вторжение бюрократии в сложившуюся технологию передачи знаний.

Поэтому и необходимо поставить вопрос о том, может ли быть толерантность основанием образования – так, чтобы толерантное поведение и мировоззрение оказывалось сущностной чертой того «образца», на который ориентирован этот социальный институт.

● *Педагогика толерантности как теоретическая проблема*

В Новое время толерантность в педагогическом контексте предполагала воспитание веротерпимости: само понятие «толерантность» трактовалось исключительно в русле рассуждений о границах права на свободу вероисповедания. Это было связано с необходимостью урегулировать отношения между различными течениями в протестантизме (на католиков и атеистов толерантность не распространялась).

В таких условиях формировалась идеология либерализма, включавшая принцип свободы совести и веротерпимости в число важнейших гражданских свобод. Уже в 1689 в «Послании о веротерпимости» Дж. Локк подчеркивает, что «коль скоро человек, следуя ложному культу, ничем не нарушает право других людей, коль скоро он не наносит обиды другому за то, что тот не разделяет его правоверных религиозных взглядов, и его гибель не причиняет ущерба благополучию других, то забота о собственном спасении есть только дело каждого в отдельности»¹. Постепенно представление о толерантном поведении, как о норме межличностного общения, утверждается в контексте либерального мировоззрения. Однако при этом само понятие толерантности стало предметом дискуссий и вышло за рамки религиозной интерпретации.

Приведенные слова Локка явно указывают на исключительно индивидуалистическое понимание свободы личности. Сфера личностного бытия представляется ему более значимой, чем сфера общественного, а общество понимается им как объедине-

¹ Локк Дж. Послание о веротерпимости // «Послание о веротерпимости» Джона Локка: точки зрения. Екатеринбург, 2002. С. 60.

ние автономных индивидуумов. Залогом социальной стабильности при таком «атомарном» представлении о социальном устройстве может быть исключительно согласие с правом отдельного человека иметь собственные представления о нравственных нормах (при том условии, что эти нормы не нарушают таких же прав других людей). Основанием равновесия должен быть здравый смысл или, в более глобальном смысле, человеческий разум. Именно поэтому Просвещение, по мнению последователей Дж. Локка в XVIII, является залогом социального процветания и стабильности.

Таким образом, уже в эпоху Просвещения проблема толерантности была введена в контекст философии образования, которая именно в это время становилась отдельной сферой философских поисков. Однако в то время содержание понятия толерантности не менялось и оставалось в рамках религиозной проблематики, так как главной причиной социальных конфликтов считалась исключительно вера. Путем к толерантности оставался путь христианского образования, а условием религиозной терпимости – согласие с исключительно христианской концепцией развития цивилизации.

Но и даже в этом ключе толерантность, как часть правовой концепции либерализма, уже была включена в круг дискуссий о важности просвещения и ценности христианского образования. Колониальное развитие европейских государств, опыт «оцивилизации» отсталых народов наглядно демонстрировали успехи просветительской деятельности. Люди с другим цветом кожи и с другими богами оказались вполне восприимчивы к образованию, и, соответственно, к принятию европейских представлений о правовом устройстве государства.

Религиозное толкование понятия толерантности в педагогическом контексте уступило, со временем, более широкому – правовому. Толерантность стала восприниматься как решение проблемы о правах личности и о границах свободы верования и действия. Была поставлена проблема воспитания человека, который мог бы в ситуации нравственного выбора между насилием и то-

лерантностью предпочесть ненасильственное разрешение конфликтов.

Сегодня в педагогических и философских работах по проблеме толерантности в ее связи с вопросами воспитания толерантность понимается как норма «цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость»². Поэтому можно говорить, что педагогический подход к проблеме связан, прежде всего, с воспитательной деятельностью педагога, ориентированной на формирование и развитие представлений о многомерности и полиэтничности современной социальной реальности. Иначе говоря, речь идет о воспитании общей толерантной установки, готовности и ребенка и взрослого видеть мир разным, может быть, даже не принимая в полной мере причин существования такого разнообразия. Традиционно проблема толерантности в педагогике увязывается с проблемой ненасилия, свободы морального выбора, проблемой смысла жизни и смерти. Толерантность в этическом плане рассматривается как норма поведения, как нравственный эталон и, в свою очередь, формирует двойственное понимание педагогического аспекта этой проблемы. Во-первых, толерантность как идеал межличностных отношений оказывается целью воспитания или, по меньшей мере, одной из целей. Во-вторых, ставится вопрос о толерантной педагогике, которую интерпретируют как педагогику ненасилия.

Предполагается, что тоталитарная педагогика, рассчитанная на диктат учителя, должна уступить место новой педагогике, признающей автономию личности ребенка, его самоценность и права. Новая педагогика должна иначе расставить акценты в отношениях взрослого и ребенка – так, чтобы учитель оказался другом и партнером, а права и полномочия обеих сторон были равнозначны.

² Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. М., 2000. С. 6.

Главная проблема, которая очень часто поднимается в последние годы, связана с пониманием того парадокса, что наиболее толерантным поведением отличаются выпускники очень консервативных и традиционных учебных заведений. Иначе говоря, неожиданно оказалось, что миролюбие, добродушие, уважение к другому и толерантное отношение наиболее успешно воспитывается именно средствами «авторитарной» педагогики, через применение суровой дисциплины, в ситуации жестко иерархизированных отношений учеников и учителей, а также старших и младших классов. Соответственно, выпускники школ с более свободной педагогической формой общения не всегда осознают пределы личной и «чужой» свободы. Они чаще склонны к агрессии и нетолерантным формам проявления негативных эмоций и оценок.

В определенной степени существует своеобразное противоречие между воспитанием толерантности как целью и содержанием педагогической деятельности, с одной стороны, и методикой педагогического воздействия, которая представляет собой авторитарное навязывание определенных представлений, с другой стороны.

Наиболее явное противоречие, которое отмечают исследователи проблемы толерантности, заключается в следующем. С одной стороны, толерантность понимается как терпимое отношение к инакомыслию, к «другому», которое требует своего рода универалистского понимания этических ценностей, так называемого постоянного взгляда «со стороны», нуждается в формировании как бы внеличной позиции в ситуации конфликта. Иначе говоря, любые негативные, с точки зрения личности, факты, пусть даже совершенно неприемлемые, должны восприниматься как возможные в рамках постоянно меняющейся многообразной и многомерной реальности. С другой стороны, понимание ценности толерантного поведения и толерантности вообще сосуществует со сложившимися в представлении человека идеалами и ценностями, которые воспринимаются как предельно абсолютные и, безусловно, положительные – как абсолютное

благо. Толерантное же поведение требует отказа от защиты этих, казалось бы, самоочевидных высших ценностей такими средствами, которые могут привести к агрессии, открытому конфликту, интолерантному поведению. Разрешение такого рода противоречия возможно только на основе теоретического анализа понятия толерантности и осмысления потенциала толерантности как этической ценности.

Критика традиционной педагогики как принципиально властной педагогики очень динамично осуществляется представителями постмодернистской философии, которые требуют пересмотреть систему школьного образования и все сложившиеся педагогические приемы, коль скоро они ориентированы на вторжение в индивидуальный духовный мир ребенка, строятся на отношениях страха и подчинения. Возник даже определенный термин для такой оппозиционной концепции воспитания – «антипедагогика». Последняя «настаивает на необходимости эмоциональной переориентации современного человека, которая достигается с помощью применения методов групповой динамики»³, что предполагает взаимообучение участников, поддержание у них постоянной мотивации и углубленного интереса.

«Антипедагогика» требует превратить школу в некое свободное сообщество школьника и преподавателя, в рамках которого царит абсолютная свобода в выборе содержания и методики образования. Эти постмодернистские идеи в более мягком варианте постоянно актуализируются в дискуссиях о смысле толерантной педагогики, что побуждает педагогическое сообщество к созданию инновационных проектов и новых методик преподавания.

Современная философия образования постоянно актуализирует идеалы открытого общества, подчеркивая неразрывную связь демократизации общества и демократизации образования. Столь же динамично выносятся на обсуждение проблемы национального образования, которое бурно развивается в полиэтни-

³ Огурцов Л. Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 55.

ных регионах. На этом уровне философствования происходит осмысление и теоретическое фиксирование уже произошедшего и сложившегося, выносятся дальнейшие рекомендации, которые касаются путей разрешения противоречия между процессами интеграции и самоопределения.

Попыткой выйти из этой антиномии можно назвать и интерпретацию современной социальной реальности в контексте проблемы толерантности. В некоторых работах толерантность вообще толкуется как признак новой концептуализации социальной реальности, развивающейся посредством свободной коммуникации. Толерантность, понятая в таком ключе, вводится в контекст образования через феномен коммуникации и оказывается в основании проблемы.

• *Проблемы педагогической практики воспитания толерантной личности*

Современная социально-политическая ситуация в мире и в России свидетельствует о насущной потребности формирования новых мировоззренческих приоритетов, которые позволили бы переломить ситуацию усугубляющегося цивилизационного конфликта. Изменившаяся социальная реальность потребовала адекватного ей изменения системы образования, поставила под сомнение существующую образовательную парадигму, господствующие методы и формы образования, само его содержание. Полная и глубокая модернизация образования – императив образовательной политики российского государства. В числе задач, которые ставятся перед образованием, – воспитание толерантной личности, готовой к терпимому отношению и взаимопониманию между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной или религиозной идентичностью.

Актуальность и новизна темы толерантности в современных российских исследованиях определяется тем, что авторитарный характер реально практикуемой в стране педагогики все более приходит в противоречие с демократическими социальны-

ми отношениями, реальное утверждение и развитие которых только и может обеспечить России устойчивый экономический рост и достойное место в ряду цивилизованных стран. Подписанная 16 ноября 1995 г. странами-членами ЮНЕСКО Декларация принципов толерантности предполагает, что сфера образования представляет собой одну из приоритетных сфер, обеспечивающих формирование толерантного мышления и образа действий. В современной России острота проблемы толерантности усиливается в связи с ростом социального расслоения, этническими и религиозными противоречиями, которые в ряде регионов приобретают характер латентных и даже открытых конфликтов.

Педагогические коллективы страны предпринимают усилия, направленные на утверждение в образовательных учреждениях демократических принципов, уважения к правам человека. Однако до сих пор дело сводится к разовым акциям, не затрагивающим саму суть организации учебно-воспитательного процесса.

Российская педагогика продолжает оставаться авторитарной. Даже попытки ее демократизации проводятся авторитарными средствами. Высказываются мнения, что авторитарная педагогика соответствует национальному менталитету, что она составляет непреходящую культурную ценность для России, что демократизация образования и утверждение в нем принципа толерантности представляют собой форму западной культурной экспансии, посягательство на национально-культурную идентичность. Принципы педагогики, унаследованные из недавнего прошлого страны, полагаются единственно истинными, самоочевидными, а потому не подвергаются рефлексии.

Образование представляется тем институтом, который наиболее приспособлен к выполнению такого рода политических заказов и социальных ожиданий. Однако содержание и формы современного образования настолько многообразны, что невозможно сразу и навсегда решить, какая из моделей наиболее адекватна современным требованиям. Наряду с открытыми моделя-

ми образования сохраняются классические образцы, в которых традиции самоценны вне их социальной значимости. Это свидетельствует об утрате привычной монологической схемы отношения государства и образования, общества и образования.

Стоит подчеркнуть, что не только в России, но и в Европе не в меньшей степени актуален вопрос о содержании образования, его новом смысле и новых ценностях. Так, например, уже на протяжении нескольких лет в Германии обсуждается вопрос о реформе образования и перспективах его развития с учетом изменившейся социальной реальности. При этом подчеркивается, что наиболее важным для современного образования является не объем информации, которая в современных условиях коммуникативной культуры является абсолютно открытой, а умение творчески ориентироваться в информационной среде, умение сознательно сохранять и развивать гуманистические идеалы и ценности, над которыми нависла угроза из-за невозможности контролировать содержание всех знаний, которые получает современная молодежь.

«Изучению многих традиционных предметов придается новый смысл безотносительно к будущему профессиональному применению знания: занятия спортом снимают «опасную возбудимость», несут коммуникативную воспитательную нагрузку; музыкальное обучение служит противодействием всеохватывающему функционализму... изучение иностранных языков не только является предпосылкой открытости и коммуникации, но и дает опыт «рационального обращения с языком» и углубляет интерес к родному языку»⁴.

Иначе говоря, изменился тот социальный идеал, который общество, в данном случае немецкое, видит целью образования. Человек новой эпохи оценивается уже не только по своим профессиональным качествам, но скорее по степени возможности коммуникации, допускающей толерантность. Подчеркивается

⁴ Ахтамзян Н. А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии // Педагогика. 2003. № 2. С. 69.

актуальность не столько информационного багажа, сколько уровня самосознания, рефлексивных способностей личности в контексте современных нравственных ценностей.

В этой связи немецкие и отечественные педагоги подчеркивают, что дистантное обучение, т.е. обучение посредством использования современных образовательных технологий, когда обучающийся получает образование посредством компьютера, не решает проблему и «не влияет на превращение наличного знания во внутреннезначимое, не создает и не развивает индивидуальные способности к деятельности»⁵. То есть соответственно дистантное образование, несмотря на его открытую модель и индивидуализированный подход, не решает главную образовательную задачу современности – воспитание толерантной личности.

Толерантность в современной образовательной практике видится и понимается, прежде всего, как новое знание о тех разнообразных формах социальной и политической реальности, которые можно найти в истории или в настоящее время. Поэтому основная проблема такого рода исследования заключается в поиске методов и методик, которые бы позволили ребенку или учащемуся взрослому усвоить знания или получить представление о многообразии мировых процессов.

Можно отметить, что гуманитаризация современного образования в России – как одна из ведущих тенденций в его развитии – создает необходимое условие для формирования толерантного мировоззрения. Гуманитаризация образования предполагает не только то, что учебные планы по истории России и русской литературе пополняются новыми темами о достоинстве и самооценности человека. Дело не сводится и к тому, что неизмеримо большее внимание стало уделяться изучению иных культур. Радикальность поворота к гуманитаризации образования выражается в том, что даже «точные» науки все чаще представляются не в виде готовых знаний или совокупности объектив-

⁵ Ахтамзян Н.А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии // Педагогика. 2003. № 2. С. 69.

ных законов. В них на передний план выдвигается активный поиск исследователя, «человеческая сторона дела», в частности – изучение разнообразных подходов к анализу важнейших научно-технических и мировоззренческих проблем.

Сегодня в отечественной педагогике остро ставится проблема формирования представлений о правах личности, об ответственности за моральный выбор, о перспективах развития современного гражданского общества. Особенно актуальным признается включение в образовательные программы предметов, посвященных изучению гражданских прав и свобод, прав человека, прав ребенка, т.е. тех правовых документов, которые являются свидетельством единства общечеловеческих ценностей, единства самых разных народов в жизненно важных вопросах бытия.

Наиболее эффективная педагогическая практика в деле воспитания толерантности сложилась в процессе преподавания правоведческих дисциплин. Действительно, именно здесь изучение прав ребенка, основных гражданских документов наполняет тему толерантности конкретным предметным содержанием и обеспечивает правовой базой для аргументации. Именно юридические документы ясно и четко определяют те пределы, в которых должно протекать цивилизованное общение людей друг с другом, указывают на механизмы, обеспечивающие толерантное взаимодействие, а также на пределы толерантности.

Введение правоведческих курсов в структуру школьных образовательных программ связано, однако, с целым рядом трудностей и проблем. Одна из главных – непроясненность содержания самого понятия «толерантность». Чаще всего толерантность понимается в предельно широком этическом контексте и перегружена абстрактно-позитивным моральным содержанием, то есть попросту приравнивается к взаимоуважению и даже к любви к ближнему. В результате столь некорректного толкования толерантность оказывается в одном ряду с такими ценностями как добро или счастье. В итоге обнаруживается, что обучить толерантности также сложно, как обучить счастьем или добру.

Поэтому важно подчеркнуть, что с точки зрения права толерантность может быть понята как меньшее зло в ситуации выбора между насилием и отказом от насилия; это совсем не означает, что человек должен любить или уважать другого, по отношению к которому он проявляет толерантность.

Другая проблема, затрудняющая изучение толерантности в теории и на практике, заключается в том, что обществоведческие дисциплины в школе во многом сведены к основам права. Изучение прав и свобод человека, а также их юридического обеспечения, бесспорно, важно. Но толерантность предстает при этом только как требование закона, как должное, как нечто, закрепленное в юридических документах. Без рассмотрения остается то, что ничуть не менее важно: толерантность в повседневном общении, обеспечиваемая моральными регуляторами, «бытовая практика» толерантности.

На развитие ценностных представлений толерантного сознания влияет и процесс экологизации современного образования. Именно экологическая культура предполагает толерантность в предельно широком смысле: уважение к самым разнообразным формам жизни, которое приводит к пониманию ценности жизни как таковой. Формирование представлений о многообразии всего живого может и должно стать предпосылкой для воспитания толерантного отношения к иным человеческим культурам во всем их многообразии. Речь идет, таким образом, не просто о введении в учебные планы специальных биологических курсов по проблемам экологии. Важен общемировоззренческий смысл преподавания экологических дисциплин – формирование экологической культуры личности, понимание сущности экологической этики, готовность осознавать ценность живого – и в природе, и в культуре.

Здесь, однако, надо иметь в виду, что биология использует понятие «толерантность» в своем собственном значении – как способность организма выдерживать чуждые ему воздействия из природной среды и сопротивляться им. Во многом такое биологическое понимание толерантности близко к тому, что при-

нято именовать иммунитетом. Как видим, смысл понятия совершенно иной. Кроме того, всякое проведение параллелей между биологическим и социальным – дело весьма рискованное. Толерантность – это характеристика социальной реальности. Никакой толерантности в отношениях между животными нет: здесь «императивом» выступает именно ее противоположность, внутривидовая агрессия. Таким образом, толерантность можно рассматривать как специфически человеческий признак, как меру человечности человека.

Важные аспекты толерантности раскрывает и современная психология, хорошо представленная в современной школе. Психологи способны компетентно судить о готовности к поведению, ими разрабатывается целый комплекс тренингов, специальных методик, позволяющих диагностировать психические ресурсы личности в этом направлении.

Одной из главных проблем психологического толкования толерантности является проблема локализации и снятия межличностной агрессии, которая обсуждается, во-первых, в связи с самим феноменом агрессивного поведения, а во-вторых, с разработкой теории и практики позитивно ориентированных конфликтов, способных стимулировать развитие.

Важнейшим направлением такого рода исследований является изучение интолерантных форм поведения, выражающихся не только в конкретных поступках, но и в определенной речевой деятельности. В повседневной жизни нетерпимость к другому, агрессия проявляются, прежде всего, в использовании определенных словесных формул – без этого не возникает открытых столкновений с использованием физического насилия. Говоря проще, язык повседневного общения тоже может и должен исследоваться с точки зрения толерантности или нетолерантности. При этом надо учесть, что язык – это не просто средство общения, которое избирает личность. Не в меньшей степени язык формирует личность, исподволь навязывая ей поведенческие установки. Так, ребенок, с детства привыкая к словесным формулам взрослых, выражающим нетолерантность и агрессию, усва-

ивает определенный тип поведения. И наоборот – освоение словесных формул, выражающих вежливость, то есть толерантное отношение к другому, допущение возможности собственной неправоты и готовности к компромиссу, представляет собой путь к формированию толерантной личности. Это говорит о необходимости своего рода терапии языка, необходимости замены слов, провоцирующих агрессию и интолерантное поведение, на формулы, выражающие готовность к поиску взаимопонимания и сотрудничества.

Одна из актуальных тем, которые возникают в русле обсуждения проблемы толерантного поведения, – тема свободы ребенка, как условия формирования самодостаточной, а следовательно, толерантной личности. Здесь опять же сталкиваются традиционная педагогика и новая практика безфрустрационного воспитания. Причиной столкновения становится различное отношение к сложившейся системе отношений учителя и ученика, в которой учитель доминирует исключительно благодаря предопределенной социальной роли, а его авторитет определен кругом школьных ритуалов и неписаных законов.

Это направление в современных исследованиях проблем педагогики толерантности непосредственно связано с утвердившемся ныне в России принципом гуманизации образования. Гуманизация образования предполагает значительное расширение психологических навыков и умений педагога, которые могут быть компетентно применены в процессе образовательной деятельности. В этой связи гуманизация образования требует видеть человека как уникальную в психологическом и в этическом плане личность, что как раз и требует от педагога толерантности.

Толерантность педагогики предполагает несколько компонентов:

- толерантность концепции образования;
- толерантность методики образования, которая реализуется педагогом;
- формирование толерантной личности учащегося, обладающей реальными навыками разрешения конфликтов ненасиль-

ственными методами, способностью к ведению толерантной дискуссии.

До сих пор мы говорили о толерантности в первом из перечисленных смыслов, то есть о формировании толерантного мировоззрения. Однако задачи толерантной педагогики не могут быть решены, если дело ограничится только этим. Должен быть сформирован определенный методический инструментарий, позволяющий освоить толерантные формы ведения споров, дискуссий, обсуждения жизненно важных проблем, обучения навыкам продуктивного конфликта, продуктивного спора.

Не менее важно формирование толерантности самого педагога – воспитателя, учителя, преподавателя. Инновационные, педагогические поиски последнего времени привели к пониманию ценности и важности диалога ученика и учителя. Однако теоретическое признание такого толерантного диалога не в полной мере претворяется в практику повседневного общения педагога и учащегося. Часто оказывается, что учитель-предметник, следующий самым современным методикам дидактического диалога, не готов толерантно реагировать на «вызовы» учеников, проявляющиеся, по его представлениям, в сфере их поведения, во внешнем виде и манерах. В отличие от школьников и студентов недавнего прошлого, их сегодняшние сверстники подвержены гораздо большему влиянию средств массовой информации, усиленно распространяющих поведенческие стандарты, принятые на Западе. Жизненный стиль различных поколений российского общества различается все заметнее. Педагогический контингент в силу известных обстоятельств значительно слабее пополняется молодежью, разрыв в возрасте между педагогами и учениками увеличивается. То, что остается непонятным и неприемлемым для учителей старшего и среднего поколения, они интерпретируют как посягательство на устои школы – даже в тех случаях, когда речь идет всего лишь о проявлениях молодежной моды. Это вызывает резкую отповедь педагога, «срыв», проявление агрессии с его стороны, порой свидетельствующее о педагогической беспомощности. Такая агрессия вызывает ответную агрессию ученика.

Порой агрессия и насилие становятся неотъемлемой частью воспитательного воздействия, вплоть до возникновения кризисных ситуаций, когда поведение учителя становится настолько травматичным, что его последствия для ребенка оказываются необратимыми. Учитель субъективно может воспринимать свое поведение как «строгое и справедливое», обманываясь тем, что испытавший его агрессию ребенок начинает демонстрировать в ответ любовь и приязнь. Психически уязвимые дети, особенно в младших классах, иногда настолько пугаются строгости учителя, что страх и ненависть к нему вытесняются в бессознательную сферу, а их место занимают угодливость и покорность. Весь драматизм таких отношений разглядеть очень сложно, но глубинные личностные изменения, которые происходят как в психике ребенка, так, соответственно, и в психике учителя (ведь он искренне полагает, что он прекрасно воспитывает своих подопечных), оказываются очень тяжелыми.

Традиционная педагогика достаточно долго рассматривала агрессию как признак асоциального поведения, как нечто, требующее немедленного устранения. Лауреат Нобелевской премии этолог и философ К. Лоренц в своей книге «Агрессия» поставил вопрос о сущности агрессии и ее регулятивных функциях. Он подчеркивал, что агрессия – это не результат культурного развития и, соответственно, не результат воспитания или образования. Он показал, что природа агрессии инстинктивна, спонтанна и более того «никоим образом не вредна для ... вида, а напротив – необходима для его сохранения»⁶.

Полное подавление агрессии равносильно уничтожению жизненной энергии. Положительная роль агрессии сводится к необходимости для любого живого существа уберечь свое потомство, отстоять территорию обитания, наконец, право на брачного партнера. Так обстоит дело в природе. У человека проявление агрессии и ее причины значительно более разнообразны: конфликт, на который он идет, может быть вызван стремлением защитить

⁶ Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). М., 1994. С. 56.

не только биологическое потомство и пространство, но и своих учеников и последователей, созданный им культурный мир. Поэтому у самого миролюбивого человека возможно проявление агрессии. По мнению Лоренца, агрессивное поведение всегда потребует своего выхода, и вся проблема заключается в том – позитивный это будет выход или негативный.

Одним из примеров негативной агрессии может быть так называемое «экспедиционное бешенство», которое поражает небольшие изолированные группы людей, которые вынуждены общаться только друг с другом и совершенно лишены возможности конфликтовать с кем-то посторонним или снимать агрессию в каких-то иных формах. «Накопление агрессии тем опасней, чем лучше знают друг друга члены ... группы, чем больше они друг друга понимают и любят. В такой ситуации ... все стимулы, вызывающие агрессию и внутривидовую борьбу, претерпевают резкое снижение пороговых значений. Субъективно это выражается в том, что человек на мельчайшие жесты своего лучшего друга – стоит тому кашлянуть или высморкаться – отвечает реакцией, которая была бы адекватна, если бы ему дал пощечину пьяный хулиган»⁷.

Такого рода агрессия может стать причиной интолерантного поведения. Только лишь призывом к миролюбию ее преодолеть невозможно. В связи с этим возникает очевидная педагогическая задача: как корректировать направление спонтанной агрессивности позитивным способом? Не секрет, что в российской школе классы зачастую более многочисленны, чем это рекомендуют педагогика и психология. А состояние напряжения, которое нагнетается требованием постоянного поддержания дисциплины, страхом внезапного вопроса со стороны учителя, статичным положением ученика на уроке, равно как и недопониманием содержания последнего разряжается немотивированной агрессией, которая обычно направлена отнюдь не на взрослых.

⁷ Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). М., 1994. С. 62.

Внешним поводом для проявления такой агрессии в учебном учреждении оказываются любые отклонения от «нормы» – телосложение, национальность, вероисповедание, близорукость, одежда. Учитель может проводить «уроки толерантности», на которых ученики с энтузиазмом будут обсуждать эту тему, но, покинув стены класса, они вновь станут проявлять интолерантность по отношению к сверстникам. Отметим, что в младшей школе возможность такого поведения учитывается: детям предлагают разрешить напряженность урока в движении, с ними играют, им предлагают побегать или даже покричать. А вот для подростков такого рода инновации в области дисциплины не предусмотрены, отчего агрессия не находит культурного, ненасильственного выхода, а накапливается и усугубляется, дополняясь естественными подростковыми конфликтами. В свете этого имеет смысл специально ставить и обсуждать вопрос об отношении агрессии и толерантного поведения в образовательных учреждениях – и не только на научных форумах, а в классах и аудиториях.

• Педагогика толерантности и современные тенденции развития высшего образования

Философия образования традиционно полагает, что цель образования заключается в воспроизведении определенного, актуального для данной культуры типа личности. Однако ученики и учителя могут по-разному представлять себе эту «модель идеального выпускника», т.е. того человека будущего, который должен «получиться» после долгих лет упорной учебы. Родители, в свою очередь, тоже предъявляют к этой модели выпускника собственные требования. Они хотят, чтобы их дети заняли достойное место в жизни, получили хорошо оплачиваемую работу, которая была бы востребована в любых социально-политических условиях.

Так и получается, что учитель требует от ученика знаний, ученик рассчитывает добиться успеха с помощью знаний, родители надеются на то, что знания станут залогом материального благополучия их детей. К этой тройке потребителей и производителей

образования подключается еще и четвертый фактор – государство. Со времен первых школ в Древней Греции традиционно государство проявляло живой интерес к деятельности учителей, к системе образования в целом, а в особенности – к ее высшей ступени.

Современные развитые страны очень серьезно относятся к своей образовательной политике и считают образование залогом будущего процветания нации. Так в программе «Национальные цели просвещения», которая была принята в США в 1990 году, указывалось, что образование «служит основным показателем качества нашей жизни, оно является сердцевиной экономического могущества, творческого потенциала науки, культуры и искусства. Образование – это ключ к обеспечению конкурентоспособности Америки в мире XXI века»⁸.

Многие страны связывают свой социально-экономический подъем с увеличением числа университетов, с повышением качества среднего и высшего образования. В последнее время говорят о феномене Южной Кореи, которая достигла необыкновенного экономического прогресса в послевоенный период. Не последнюю роль в этом расцвете сыграло изменение системы образования. «В 1945 году здесь было только 19 университетов... к середине 80-х гг. их стало уже 100; численность студентов увеличилась в 120 раз... приоритеты образования в государственной политике и общественном настроении – очевидная «тайна» южнокорейского экономического и социокультурного чуда»⁹.

Таким образом, у современного высшего образования есть четыре заказчика. Первый – это, собственно, сам университет, который выращивает и готовит научную смену, т.е. будущих преподавателей, исследователей, ученых. И в этом плане цель высшего образования – создать оптимальные условия для научного поиска и научного творчества будущего ученого, а также передать навыки преподавательской педагогической деятельности

⁸ Цит. по Рахманин В. Образование как фактор гуманистической безопасности и социального развития // *Alma mater*. 1997. № 2. С. 4.

⁹ Там же. С. 4–5.

высококвалифицированному специалисту – с тем, чтобы тот впоследствии мог создать собственную научную школу и руководить ею.

Второй заказчик – это тот, кто финансирует образовательный процесс. Это может быть государство, а могут быть и родители студента. Государство заинтересовано, прежде всего, в том, чтобы получить профессионалов-практиков, которые смогут своей эффективной работой и новыми открытиями в конкретной области «вернуть» затраченные на него бюджетные средства. При этом государство, как правило, устанавливает собственные критерии востребованности той или иной специальности. Оно может настаивать на том, что подготовка специалиста-искусствоведа не оправдана в регионе, где практически нет культурно-исторических памятников, а напротив, здесь наиболее важными являются специальности, связанные с промышленностью, существующей на данный момент.

В 50–60-е гг. в СССР правительство требовало от системы образования подготовить как можно больше инженеров для самых различных сфер производства, поскольку усиленно развивалась оборонная промышленность, строительство, сооружались атомные электростанции, осваивались новые территории. В это время государственные требования вполне совпадали с «потребительским» спросом на образование. В представлении родителей, инженер был главной фигурой на любом производстве, человеком успешным, высокооплачиваемым, удачно устроившимся в жизни. Так в 60-е гг. возникло поколение инженеров, конструкторов, которое, однако, к 70–80 гг. утратило ведущее положение в обществе, уступив место людям, которые могли что-либо «достать» – товароведом, директорам магазинов и т. п. В современной же России «госзаказ» на образование еще более отличается от «спроса» населения на рынке образовательных услуг.

Государство, выступая главным экономическим спонсором университетов, может существенно определять цель высшего образования. Современные концепции образования развитых го-

сударств, однако, учитывают также и то, что отдача от вложений в фундаментально теоретические специальности может быть опосредована и достаточно протяжена во времени. В докладе ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» отмечается, что «наилучших результатов достигают те учебные заведения, которые предлагают своим слушателям междисциплинарные курсы. Сегодня многие университеты оказались в ситуации выбора: ориентировать ли своих студентов на научную деятельность или на работу в промышленности? В интересах гибкости следует в максимально возможной мере сохранять широкопрофильный характер высшего образования»¹⁰.

Можно также отметить, что многие современные системы высшего образования поддерживаются государством в рамках исторически сложившихся тенденций. Так, например, во Франции в первую очередь высшее образование ориентировано на профессиональную подготовку, т. е. носит более практический характер. «В англо-саксонских странах доминирует модель либерального образования... приоритет отдан свободному выбору образования»¹¹.

В современной России новая концепция высшего образования еще только складывается. Государство еще не осознало в полной мере необходимость формирования нового социального заказа для оптимизации финансирования высшего образования. В результате экономических реформ в России около 80% всех предприятий перешло в частную собственность. В этих условиях государство просто не имеет средств, чтобы поддерживать на достаточном уровне ту систему образования, которая была создана в СССР. Ни для кого не секрет, что эта система была одним из пропагандистских «козырей» в идеологической борьбе с капитализмом. Советская пропаганда постоянно напоминала, что в СССР готовится в несколько раз больше инженеров, врачей и

¹⁰ Из доклада ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» // *Alma mater*. 1997. № 9. С. 26.

¹¹ Долженко О. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования // *Alma mater*. 1996. № 1. С. 27.

других специалистов с высшим образованием, чем в США. При этом молчанием обходился вопрос о качестве их подготовки и об их востребованности директивно-плановой экономикой, исключавшей конкурентную борьбу. Только в той отрасли, которая не исключала, а наоборот, прямо предполагала состязательность с Западом – в производстве вооружений – удавалось сохранять и поддерживать высочайший научно-исследовательский и инженерный потенциал.

Разгосударствливание экономики и переход ее на рыночную основу объективно требовал сокращения и модернизации системы образования в России. Однако такие шаги, безусловно, не принесли бы популярности новым демократическим властям. В результате на долгие годы в сфере образования сложилась «патовая» ситуация. Власти новой России не стали сокращать количество бюджетных мест в вузах, в колледжах и в школах. Однако они вынуждены были резко сократить финансирование унаследованной от советских времен образовательной системы, одновременно предоставив образовательным учреждениям возможность перехода к рынку образовательных услуг. Хотя министры, ведающие сегодняшним российским образованием, как один повторяли, что образование в России не перейдет в частные руки, в реальности ситуация такова, что выжить и сохранить кадры смогут лишь те образовательные учреждения, руководители которых смогут проявить способность к рыночному мышлению, способность оперативно реагировать на запросы населения и частных предприятий. По мере такого плавного перехода образовательной системы на рельсы рыночной экономики государство планирует и дальше сокращать ее бюджетную поддержку, делая ее целевой, то есть финансируя только приоритетные, с точки зрения государства, образовательные проекты. Проблема заключается в том, кто и по каким показателям будет определять эти приоритеты в образовании. Возникает опасность протекционизма и коррупции. В то же время система налогообложения не позволяет российским предприятиям эффективно выступать в роли спонсоров образования.

В результате главными «спонсорами» вузов, колледжей и школ оказываются родители учащихся. Многочисленные частные образовательные учреждения, созданные на их средства, составляют конкуренцию государственным. Однако и здесь нельзя считать эту конкуренцию конкуренцией в чистом виде, поскольку в государственных и частных образовательных учреждениях работают одни и те же преподаватели.

Как уже было сказано, третьим заказчиком образования сегодня выступают родители, которые оплачивают обучение своего ребенка в явной или скрытой форме. Современное поколение родителей испытало травматический шок, связанный с переоценкой успешности целого ряда профессий. Достаточно долго инженер, врач, продавец имели высокий социальный престиж. Шахтер и профессор получали одинаково высокую зарплату. Родители, представления которых о жизненном успехе сформировались именно в эти времена, стремились передать этот свой опыт детям. Но в ходе рыночных реформ на передний план неожиданно вышли ранее незаметные юрист, экономист и бухгалтер, а врачи стали относиться к наименее оплачиваемым категориям, как и преподаватели.

Таким образом сформировался необыкновенный спрос на юридические и экономические специальности, который сегодня постепенно трансформируется в достаточно определенную потребность на рынке образовательных услуг. Родители хотели бы, чтобы их дети получили профессию, востребованную в любые времена, способную стать залогом, прежде всего, материальной обеспеченности. Выбором такой профессии для своих детей озабочены родители, понимающие, что профессиональная успешность их детей – это перспектива их собственного благополучия. Вложение в образование детей рассматривается как перспективный долговременный вклад, как условие безбедной старости. Именно родители чаще всего спрашивают в приемной комиссии – кем будет работать мой ребенок? Они не понимают и не принимают аргументов собственного ребенка, который говорит, что ему интересно учиться

именно на этом факультете и он хочет получить именно эту профессию.

Система высшего образования, оказавшись перед необходимостью предоставлять платные образовательные услуги, начинает все более чутко реагировать на новые потребности родителей: открывается подготовка по новым специальностям, вводятся новые специализации. Ставится задача непрерывного образования на протяжении всей жизни, развивается система послевузовского и дополнительного образования взрослых. В этом видится «особая миссия университета и ... ответственность за построение концептуального образа будущего общества».¹²

Сравнивая и оценивая социальные ожидания, которые предъявляют к высшему образованию его нынешние заказчики (государство, негосударственные экономические структуры и родители абитуриента), можно сказать, что в развитии педагогики толерантности, в воспитании толерантной личности заинтересовано, прежде всего, государство.

Реформы высшего образования, гуманитаризация, воплощённая в современных образовательных стандартах вузов, указывают на то, что государственная идеология понимает толерантность, как знание о мультикультурной социальной реальности и умение сообразовываться с ней. Не будет ошибкой считать, что воспитание толерантности выражает, в первую очередь, общегосударственный интерес, тогда как интересы остальных заказчиков образования – частных предприятий и частных лиц – направлены на формирование агрессивно пробивающейся в борьбе с конкурентами личности.

Возникает проблема этического плана. Экономически активное население, о необходимости которого постоянно говорится в современной России как стране с рыночной экономикой, должно быть ориентировано на жизненный успех. Но как это согласуется с высшими интересами страны, которая должна быть единой, а не раздираемой многообразными внутренними конфлик-

¹² Из доклада ЮНЕСКО «Образование...». С. 27.

тами, возникающими, в конечном счете, вследствие обострившейся конкуренции?

Страны западного мира на протяжении многих веков научились обеспечивать баланс конкурентоспособности и толерантности. Собственно говоря, педагогика толерантности и развивалась здесь, как стремление компенсировать «позитивную агрессивность» конкурентной борьбы, необходимой для выживания в рыночном обществе.

Ситуация в сегодняшней России не имеет никаких аналогов на Западе, в его истории и современности. Ни в одной западной стране способности человека к конкуренции, к отстаиванию индивидуальных интересов не подавлялись на протяжении семи-десяти с лишним лет. Но сегодня в России, Президент которой объявил национальной идеей именно конкурентоспособность, следует столь же форсированными темпами формировать поддерживающие механизмы, не позволяющие конкуренции переходить в многообразные насильственные конфликты.

Эмигранты из России, оказавшиеся на Западе и вынужденные включаться в рыночную экономику, еще несколько десятилетий назад признавались, что первым побуждением у них было стремление физически устранить конкурентов или уничтожить их бизнес. Им с большим трудом приходилось подавлять в себе эти желания. Период «дикого» капитализма в современной России показал, что переход к рынку в обществе, не готовом морально к цивилизованной конкуренции, сопровождается вспышками насилия, которое превращается в повседневность. Одно только наращивание мощи государства, призванной подавлять эти вспышки, проблемы не решит: громоздкий государственный механизм норовит подавить насилие вместе с конкуренцией и рыночной экономикой.

Таким образом, воспитание толерантности с малых лет и на протяжении всей жизни должно быть важнейшей задачей системы образования. Это – не просто требование морали, но и условие успешного развития рыночной экономики в России. Вопрос сегодня не в том, формировать толерантность в системе об-

разования или не формировать. Вопрос в том, каким образом формировать ее, к каким средствам и методам прибегать в этом новом для российских педагогов деле.

Практика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях показывает, что наиболее простым вариантом введения темы толерантности в содержание изучаемых дисциплин является определенное смещение акцентов при преподавании правоведческих и философских предметов. А именно: тема прав человека, в первую очередь, позволяет ввести в круг обсуждаемых проблем вопрос о толерантном поведении, его значимости и актуальности в современном мире.

Однако ограничиться только этим было бы недостаточно. И в вузе, и в школе необходим специальный курс, посвященный проблеме толерантности, который позволил бы на основе современных методик образования не только понять, что такое толерантность, но и по-настоящему освоить навыки толерантного поведения. Освоение такого курса особенно важно для студентов, которые получают квалификацию «преподаватель» или «учитель». А в образовательные программы современных педагогических университетов обязательно должен быть включен курс, посвященный проблемам толерантности и педагогике толерантности.

Надо отметить, что в европейском образовании такая практика уже сложилась. Однако она вызвана тем, что гуманитарное образование здесь в значительной степени «курируется» христианскими церковными организациями. Влияние церкви на содержание светского университетского образования – это давняя традиция в Европе, корнями своими уходящая в те времена, когда университеты создавались при непосредственном участии церкви. Проблемы личностной свободы, свободы совести, праведности, истинных нравственных ценностей, мира между людьми как особой ценности включены в целый ряд курсов, которые читаются в университетах как раз представителями христианских религиозных конфессий.

В современной России ситуация, разумеется, отличается от европейской. Закрепленный в Конституции принцип свободы совести проводится здесь в жизнь значительно более последовательно: государство (и государственные образовательные учреждения) отделено от церкви. К тому же следует учитывать, что около 30% населения страны считают себя неверующими, а остальные принадлежат к различным конфессиям. Кроме того, особенностью российской культуры является традиция, в соответствии с которой хранительницей моральных устоев выступает литература, которая видит в этом свою гражданскую миссию.

Учитывая все эти факторы, необходимо искать светские формы воспитания толерантности. Представляется, что эта задача должна выполняться, прежде всего, кафедрами гуманитарных и философских дисциплин. Именно они могут взять на себя функцию разработки педагогики толерантности, которая опиралась бы не только на всю совокупность достижений науки и культуры, но и на многовековую российскую мудрость народа, выраженную поговоркой: «Худой мир лучше доброй ссоры». Более точной и лаконичной формулы, выражающей суть толерантности, просто не существует.

Понимание жизни и проблема толерантности в западноевропейской философии и педагогике XIX – начала XX вв.

Научно-технические преобразования второй половины XIX–первой половины XX вв. существенно изменили понимание жизни у представителей европейской философии. Как правило, до этого времени жизнь не рассматривалась как абсолютное волюнтаристски ориентированное начало, наделенное силой и спонтанностью действий. Витализм никогда до этого не был в чести: у мыслителей античности, Возрождения, Нового времени жизнь ассоциировалась с социальными процессами, активностью отдельных людей, наделенных душой и разумом. Даже когда говорили о жизни животных, имели в виду, прежде всего, зачатки одушевленности в них.

В христианском европейском средневековье жизнь представлялась божественным даром. Словом, какую бы из предшествующих эпох философствования мы ни рассматривали, – везде жизнь не была самостоятельной философской «субстанцией», она оставалась лишь атрибутом субъектов природы и истории. Но в условиях стремительно становящейся индустриальности, когда формы культуры, общества и интеллекта стали увязывать с техникой и машинерией, которые находились в быстром и непредсказуемом развитии, на первый план вышло именно такое понимание жизни – как бессознательной, слепой силы, «порыва».

В то же время механистичность, системность постепенно проникли во все сферы человеческого бытия. Разные формы разума

стали соотноситься с техническими достижениями. Например, социум стал восприниматься как система институтов, искусство – как индустрия развлечений («entertainment machine»), рынок стал механизмом организации потребления и т. п. И соответственно, биологическое, органичное, витальное начало в пику указанной механистичности разума и социума стали подаваться мыслителями как совершенно бессистемное начало, которое невозможно осмыслить. Мир как бы раскололся на две части: с одной стороны – стихийная, необузданная, бессознательная жизнь, с другой – спокойная, рассудительная, сдерживающая *технология* сглаживания жизненных порывов. Характерно, что эта последняя воспринимается как цивилизованная надстройка над диким и хаотичным базисом – жизнью. Без этого сдерживающего и организующего начала хаотичная жизнь просто уничтожила бы себя. Но, едва возникнув, такой дуализм почти сразу стал преодолеваться и переосмысливаться. Окончательно он сошел на нет только после Второй мировой войны.

Вопрос, который волнует нас в данной статье, таков: насколько связаны в указанной философской парадигме жизнь и интеллект, каким образом обусловлено их влияние. Является ли обусловленность взаимообусловленностью, или жизненный базис оказывает исключительно довлеющее воздействие на интеллектуальные «механизмы». И ответ, каким бы он ни был, ставит новый вопрос – возможно ли в рамках философской проблематизации жизни представление о толерантности? Должно ли поведение человека основываться на насилии и агрессии, если интеллектом человека движет необузданная бессознательная жизнь? Остается ли в этом иррациональном потоке место для уважительного, толерантного отношения к Другому, возможен ли диалог с ним, пусть даже не всегда продуктивный, но свободный от насилия? И на каком этапе преодолевается дихотомия иррациональной жизни и разумного выстраивания толерантных отношений? Не претендуя на всецело исчерпывающую интерпретацию, попробуем все же расставить акценты.

1. Толерантность в философии жизни: от А. Шопенгауэра к В. Дильтею

Представление о жизни как стихии, неподвластной разуму, возникнув в Европе в эпоху романтизма, прочно утвердилось к первой трети XX века не только в биологии и естественной психологии, но и в популярной философии. В этом следует видеть особую заслугу немецкой *«философии жизни»*. Именно представители данного философского направления стали пользоваться понятием «жизнь», исключив из его объема социальную и индивидуальную практику. Жизнь стала означать исключительно инстинктивное, биологическое поведение целых генераций. Эту особенность отмечал еще Г. Риккерт: «Под философией жизни не следует разумеать философию о жизни как о некоторой части мира, наряду с которой существуют еще другие части, так как это само по себе не составило бы целой философии жизни; далее не имеется также в виду тот род «жизнепонимания», который стремится к познанию смысла человеческой жизни, так как в этом не было бы ничего характерного для нашего времени. Такое жизнепонимание всегда искалось философией. Для современной философии жизни характерно скорее то, что она пытается при помощи самого понятия жизни, и только этого понятия, построить целое миро- и жизнепонимание. Жизнь должна быть поставлена в центр мирового целого...»¹.

Подтверждения правильности приведенного высказывания в изобилии можно найти уже в работах духовного основоположника «философии жизни» Артура Шопенгауэра. Он усматривал в жизни яркое самостоятельное начало, названное им мировой волей. И действительно: бессознательности, непредсказуемой спонтанности воли в работах Шопенгауэра посвящено много страниц: «...Воля с этой точки зрения, взятая объективно предстает как безумец, а субъективно – как безумие, которым объято все живущее, так что оно, в крайнем напряжении своих сил, стре-

¹ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М., 1998. С. 210.

мится к чему-то такому, что не имеет никакой ценности. Но при более внимательном рассмотрении мы и здесь убедимся, что она – скорее какой-то слепой порыв, совершенно беспричинное и немотивированное влечение»².

Впоследствии именно такое понимание жизни станет отправной точкой для Ф. Ницше и В. Дильтея, Г. Зиммеля, А. Бергсона и О. Шпенглера.

«Мировую волю» Шопенгауэра часто представляют как понятие-антоним гегелевской «мировой идеи», и, в определенном смысле, это действительно так. Однако сам Шопенгауэр вообще не считает волю понятием или абстракцией, полагая ее первейшей реальностью. Воля укоренена в жизни, она есть сама жизнь: «Каждый взгляд на мир, объяснение которого и является задачей философа, подтверждает и свидетельствует, что воля к жизни – далеко не гипостазированное или пустое слово, а единственно верное выражение его сокровенного существа. Все рвется и стремится к существованию, по возможности – к органическому, т.е. к жизни, и где возможно, к высшим ее ступеням: природа животных уже ясно показывает, что воля к жизни составляет основной тон ее сущности, единственно неизменное и безусловное свойство последней. Взгляните на этот универсальный порыв к жизни, на эту бесконечную готовность, легкость и роскошь, с которой воля к жизни, в миллионах форм, повсюду и во многое мгновение неукротимо рвется к бытию – посредством оплодотворений и зародышей <...>, пользуясь для этого каждой возможностью, жадно и ревниво набрасываясь на всякое жизнеспособное вещество; и с другой стороны, бросьте взгляд на то отвратительное смятение и дикое возбуждение, которое охватывают ее, когда в одном из своих частных проявлений она должна исчезнуть из бытия, в особенности, если это исчезновение происходит при ясном сознании»³. Философ приводит огромное количество примеров, делающих наглядным это наблюдение.

² Шопенгауэр А. Собрание соч.: В 6 т. М., 2001. Т. 2. С. 300.

³ Там же. С. 294.

Но, вместе с тем, Шопенгауэр не ограничивается постулированием слепой воли, хотя и полагает ее первейшей реальностью. Воля – это подоснова мира, но еще не сам мир. Все многообразие существ, явлений и вещей мира философ сводит к объективациям воли, т.е. к волевому «самозапечатлению в реальном мире тел»⁴. Однако в системе Шопенгауэра не существует пропасти между «вещью в себе», которой является живая воля, и интеллектом, который присущ ее объективациям (телесным организмам). Интеллект существует в виде *представления* живых существ, без которого невозможно наличие воли. Сама воля проявляется в них. Поэтому мир для Шопенгауэра есть именно «воля и представление». Постулирования одной воли или одного представления недостаточно для адекватного понимания его бытия: «Но сам этот мир, как я обстоятельно показал в первой книге и ее приложениях, всецело обусловлен познающим субъектом, т.е. интеллектом, и, следовательно, вне познания совершенно не мыслим как таковой, ибо он прежде всего – только созерцаемое представление и, в качестве такового, феномен мозга»⁵.

И действительно: огромный пласт концепции Шопенгауэра посвящен нахождению «скрепов» между жизнью и интеллектом, волей и представлением. Однако философ все же склонен постулировать и разность этих феноменов. Для него очевидна несводимость одного к другому. Эта пара существует изначально, от века, сложно переплетаясь и находясь в симбиозе. «Устраните этот мир, и останется вещь в себе, – пишет философ. – То, что она есть *воля*, – тема моей второй книги, и прежде всего это доказывается на примере человеческого и животного организма»⁶.

Как видим, философ не дает оснований для простой интерпретации взаимоотношений между волей и представлением (жизнью и интеллектом). Воля не является агрессивной доминантой,

⁴ Шопенгауэр А. Собрание соч.: В 6 т. М., 2001. Т. 2. С. 203.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

она не требует беспрекословного ежесекундного подчинения представлению, хотя постоянно напоминает о себе в виде страданий отдельных объективаций (в человеческом измерении такими объективациями являются индивиды). И страдания живущего индивида, который, по Шопенгауэру, «имеет для природы лишь косвенную ценность»⁷, пытаюсь сохранить в мире идеальное представление о своем роде, закрепить, продлить его как можно дольше (налицо фаустовский мотив, не случайно Шопенгауэр обожает цитировать Гете), является основанием для *толерантного* отношения индивидов друг к другу. Если для воли к жизни ценен не индивид, а только его представление, то страдания индивидов приобретают огромное значение для самих индивидов. Перед суровым лицом жестокой жизни индивиды поддерживают друг друга. Страдание превращается в сострадание: «Обратите, например, внимание на невероятный ужас, который овладевает человеком, когда его жизни грозит опасность; на то, как быстро и серьезно начинает ему сочувствовать каждый посторонний свидетель; как безгранично общее ликование, если этот человек спасется»⁸.

Безусловно, для Шопенгауэра проблематика толерантности не имеет первостепенного значения, равно как и взаимоотношение индивидов вообще. Мыслитель занят прояснением космического порядка, и если его и волнуют вопросы человеческой жизни, то исключительно смысложизненные и сокровенные вопросы типа освобождения от страданий в творчестве, проблемы самоубийства и т.п. Моральное и социальное бытие для него в общем и целом остается «за кадром». Но очевидно и другое – толерантности и состраданию есть место в его системе, и нельзя утверждать, что философия Шопенгауэра дает основание для апологии насилия и нетолерантности. Скорее, утверждается обратное – перед суровым лицом жизни люди должны быть внимательны и сострадательны друг к другу.

⁷ Шопенгауэр А. Собрание соч.: В 6 т. М., 2001. Т. 2. С. 295.

⁸ Там же. С. 294–295.

Богатый материал для изучения проблемы толерантности в философии жизни дает творческое наследие Фридриха Ницше, одновременно последователя и ниспровергателя Шопенгауэра. Для него также чрезвычайно актуальна проблематика соотношения стихийной жизни и интеллекта. Интеллект беспомощен без жизненной «подпитки», это явствует уже из первого же значимого произведения Ницше – «Рождение трагедии из духа музыки». Диалектика взаимоотношения являющегося воплощением жизни дионисовского начала с символизирующим индивидуальное познание аполлоновским началом, которое переходит в случае утери дионисийской поддержки в ущербное и слабое, сверх меры разумное и сверх меры моральное сократовское начало, заставляет вспомнить отношения шопенгауэровских воли и представления. Культурную ситуацию Эллады V в. до нашей эры Ницше представляет как проблему всего человечества Европы: «Весь современный нам мир бьется в сетях александрийской культуры и признает за идеал вооруженного высшими силами познания, работающего на службе у науки теоретического человека, первообразом и родоначальником которого является Сократ»⁹.

Впоследствии образ Диониса будет трансформирован автором в теоретические понятия – самости (*das Selbst*) и воли к мощи (*Wille zur Macht*). В сущностях, выражаемых этими понятиями, сохраняются шопенгауэровские стихийность и необузданность, однако к ним добавится и еще одно важное качество – индивидуальность. Для Ф. Ницше проблема жизни и воли всегда связана с личностным и национальным самоутверждением, то есть его волнует судьба людей, а не игра космических стихий (воли и представления), как это было у А. Шопенгауэра. «...Чрево бытия не вещает человеку иначе, как голосом человека»¹⁰, – считает Ф. Ницше.

⁹ Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки. // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. М., 1990. Т. I. С. 126.

¹⁰ Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. С. 22.

Он неизменно рассматривает самость на фоне «Я», она является «изнанкой» сознания и выступает обратной стороной того, что думает и знает о себе человек. Но поскольку сознанием может обладать только человеческая личность, то самость обречена исключительно конкретную, а не вселенскую характеристику. Она, в отличие от шопенгауэровой воли, каждый раз индивидуальна и неотделима от тела человека: «Я говоришь ты, и гордишься этим словом. Но больше его – во что не хочешь ты верить – тело твое с его большим разумом: оно не говорит Я, но делает Я <...> Орудием и игрушкой являются чувство и ум: за ними лежит еще *Само*. Само ищет также глазами чувств, оно прислушивается также ушами духа»¹¹.

Очевидно, что самость является и важнейшей чертой, влияющей на поведение человека. Но здесь уже самость нельзя отделять от «Я», она не существует, подобно воле Шопенгауэра как вещь в себе. Говоря языком современной психологии, «Я» – это характер человека, а самость – его темперамент: «Твое Само смеется над твоим Я и его гордыми скачками. «Что мне эти скачки и полеты? – говорит оно себе, – окольный путь к моей цели. Я служу помочами для Я и суфлером его понятий»¹².

Если самость существует для Ницше в индивидуально-единичном преломлении, то воля к мощи (по крайней мере в период написания «Заратустры») есть выражение силы целого народа, его живое устремление к цели, его готовность преодолевать препятствия. Но и здесь совершенно ясно, что воля к мощи не является самостоятельным началом, а лишь характеристикой деяний целого народа. Как у раннего Ницше Дионис не существовал без индивидуализирующего Аполлона, так у Ницше «среднего» и «позднего» самость и воля к мощи всегда дополняются рациональными «Я» и «культурой». Эти «Я» и «культура» – лишь тонкая «кожура» над клокочущей жизнью, но и жизнь нуждается в этой коже, чтобы обрести человеческие очертания.

¹¹ Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. С. 24.

¹² Там же. С. 25.

Таково, в самых общих чертах, учение Ф. Ницше о жизни. Рассмотрим теперь, как связано это учение с проблемой толерантности. Ницше снискал заслуженную славу непримиримого ниспровергателя слабости и мелочности повседневной, суетной жизни. В трудах его исследователей этот мыслитель часто предстает ненавистником традиционной морали, критиком основополагающих устоев социума. «Бог умер», «подтолкни падающего», «мораль господ», «сладость ножа» – эти и многие другие словосочетания (в особенности, вырванные из контекста), равно как и сознательный эпатаж разрушителя христианских ценностей, неприятие филистерства и буржуазности, – все это было использовано для демонизации образа Ф. Ницше, принятой еще его современниками, и во многом раздражавшей самого философа. Если ориентироваться только на такое расхожее мнение о нем, то может показаться, что слова «Ницше» и «толерантность» сочетаются плохо. Философ и созданные им образы, как представляется, могут явиться исключительно в эгоистическом, безжалостном ореоле. Разумеется, более внимательное прочтение его текстов убеждает нас, что подобное мнение несправедливо.

Да, действительно, Заратустра (центральный персонаж Ницше, плод его многолетних раздумий) не похож на доброжелательного мудреца древности и довольно прямо с разного рода «мелкими» людьми. Он позволяет себе довольно грубые выражения на их счет и без обиняков декларирует намерения, которые не оставляют места для жалости: «Я стремлюсь к своей цели, я иду своей дорогой; через медлительных и нерадивых перепрыгну я. Пусть будет моя поступь их гибелью!»¹³ Само слово «жалость» часто фигурирует у него в паре со словом «презрение».

Но если рассмотреть подобные высказывания в общем контексте его речей, то становится ясно, что Заратустра не атакует риторикой своих реальных слушателей с целью духовного уничтожения их. Он, скорее, приглашает присоединиться их к себе,

¹³ Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. С. 16.

направить свой взор к сверхчеловеку, ополчиться против собственных низких и праздных инстинктов, стать выше и благородней духом. Правда, пророк не всегда выбирает правильное место, время и способ для своих проповедей, но в одной из глав «книги для всех и ни для кого» он признает эту свою ошибку, говоря о том, что не стоит проповедовать о сокровенном на базарных площадях. И уже с самого начала он понимает тщетность попыток донести свое слово до окружающих без искажений: «Беги в свое уединение! Ты жил слишком близко к маленьким жалким людям. Беги от их невидимого мщения!..» Далее следует характерное добавление, которое выдает неагрессивный характер нищезанятия: «Не поднимай руки против них! Они – бесчисленны, и не твое назначение быть махалкой для мух»¹⁴.

Безусловно, эти слова выдают тягу к аристократизму. Ницше никак нельзя назвать певцом демократии. Однако недемократичность в данном случае не тождественна нетолерантности. В том-то и дело, что персонаж Ницше призывает «превзойти» в человеке все слабое и низменное, всячески пытается вырвать человека из толпы, сделать его лучше – как на индивидуальном, так и на родовом уровнях. Он ненавидит современное государство, однако не призывает ниспровергать его, упоая не на бунт, а на постепенное преодоление своих «слишком человеческих» недостатков самими людьми, на постоянное волевое усилие, ведущее к внутреннему перерождению. Сами эти недостатки при каждодневной борьбе с ними из тяжелого бремени превращаются в источник силы, а их преодоление становится подлинным счастьем. Радости вырастают из страстей, – считает философ и замечает далее: «...из своих ядов сварил ты себе бальзам свой»¹⁵.

Война, к которой постоянно призывает Заратустра, вовсе не означает братоубийства. Она представляет собой внутреннюю борьбу человека с самим собой, с опасным стремлением к комфорту. Подлинным врагом нищезанского мудреца выступает

¹⁴ Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. С. 39.

¹⁵ Там же. С. 26.

«дух тяжести», а не реальные люди. Поразительно, насколько тактично и тонко продумывает Заратустра умственные ходы: «Снисходителен Заратустра к больным. Поистине, он не сердится на их способы утешения и на их неблагодарность. Пусть будут они выздоравливающими и преодолевающими и пусть создадут себе высшее тело!»¹⁶. Он противник категоричных суждений: «“Враг” должны вы говорить, а не “злодей”; “больной” должны вы говорить, а не “негодяй”; “сумасшедший” должны вы говорить, а не “грешник”»¹⁷.

Устами Заратустры Ф.Ницше говорит: в каждом обыкновенном человеке дремлет сверхчеловек, и задача каждого – пробудить его в себе. Это требует максимального напряжения воли и происходит через вечное возвращение. Но многие люди предпочитают оставаться обыкновенными и средними, жить в комфорте, не утруждая себя духовным совершенствованием. Это и есть непростительное легкомыслие, поскольку недопустимо позволять себе быть незначительным. Это значит не ценить себя самого. «Так будьте же настолько велики, чтобы не стыдиться себя самих»¹⁸.

Ницшеанский пророк хотел бы видеть всех людей героями. Именно это желание и является основным содержанием его проповедей. Стать великим, преодолевая себя, – это не удел избранных. Он доступен каждому. Все зависит от желания и готовности самого человека: «Жизнь тяжело нести; но не притворяйтесь же такими нежными!»¹⁹. В соответствии с этим идеалом, Заратустра требует от людей максимальной самореализации, и нелицеприятно выговаривает тем, кто погряз в праздности и бездействии. Непрощение не связано с местью и физической расправой, а, скорее, с безжалостным вышучиванием, ибо «убивают не гневом, а смехом»²⁰. И соответственно, все ницшеанство с

¹⁶ Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. С. 23.

¹⁷ Там же. С. 27.

¹⁸ Там же. С. 33.

¹⁹ Там же. С. 29.

²⁰ Там же. С. 30.

его имморализмом выстраивается вокруг этого требования к каждому – стать героем. Добро и зло не являются повседневными безликими нормами, но всецело зависят от упорства и самопреодоления: «...Все неизбежное и трудное называет он добром; а то, что еще освобождает от величайшей нужды, – редкое и самое трудное зовет он священным»²¹.

Указанный героизм и стремление к сильному в душе как раз включает в себе зерно толерантности в философии Ницше. Каждый сам решает, где ему находиться – в толпе праздных или с немногими аристократами духа. Но быть терпимым – не значит отказываться от собственной позиции. Это значит принимать и понимать позицию чужую, не пытаясь насильственно расправиться с ее приверженцем.

Порой Ницше очень странно спорит с евангельскими истинами, в конечном итоге просто уточняя их в нужном ему ключе: «Если есть враг у вас, не платите ему за зло добром: ибо это пристыдило бы его. Напротив, докажите ему, что он сделал для вас нечто доброе»²². Примеров принятия чужой точки зрения на страницах произведений Ницше множество. Философ наглядно и афористично излагает собственную идею, но ему необходима и чужая: «Наша вера в других выдает, где мы охотно хотели бы верить в самих себя. Наша тоска по другу является нашим предателем»²³. И самый творец мира, по мысли Заратустры, старался избежать эгоизма: «Отвратить взор свой от себя захотел Творец – и тогда создал он мир»²⁴.

Итак, по мысли Ф. Ницше, героем может (и должен) стать каждый. И герой всегда терпим к другому герою. Заратустра не соглашается и не приемлет воззрения многих мудрецов, пророков и «высших людей», однако ему и в голову не приходит переубеждать их. Более того, он выслушивает их, приглашает в гости и делает своими друзьями и учениками, не взирая на их не-

²¹ Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. С. 42.

²² Там же. С. 48.

²³ Там же. С. 40.

²⁴ Там же. С. 21.

согласие: «Мы не хотим пощады от наших лучших врагов, а также от тех, кого мы любим до глубины души»²⁵. И еще, в том же месте: «Будь хотя бы моим врагом!» – так говорит истинное почитание, которое не осмеливается просить о дружбе»²⁶.

Сострадание и толерантность, нравственность и снисходительность связаны у Ницше со стремлением к сверхчеловеку и преодолением себя. «Я хотел бы, чтобы все ближние и соседи их стали для вас невыносимы; тогда вы должны бы были из самих себя создать своего друга с переполненным сердцем его»²⁷, – пишет философ.

Впоследствии другие философы жизни в Германии пытались более органично соединить жизнь и интеллект, разведенные самой традицией философии жизни по разным углам. И, естественно, им пришлось более тщательно подойти к раскрытию темы индивидуальности. Мы видели, что уже для Ницше эта тема была одной из ключевых, но осталась не развитой в полной мере. «Мы представляем себе жизнь как непрерывный поток поколений, – писал, в частности, Г. Зиммель. – Но ее носителями (не теми, кто жизнь имеет, но теми, кто ею являются) оказываются *индивиды*, т.е. замкнутые в себе, имеющие в себе свой центр, однозначно обособленные друг от друга существа. Если поток жизни протекает через индивидов (вернее, в них), то он скапливается в каждом из них и обретает в них четко очерченную форму. В ней каждый индивид противостоит как себе подобным, так и окружающему миру со всем его содержанием. В этом заключается последняя метафизическая проблема жизни: она является и безграничной непрерывностью и Я с определенными границами»²⁸.

Обращение к теме индивидуальности, сохраняющейся в потоке жизни, неминуемо привело к необходимости осмыслить отношения между разными индивидуальностями, остро постави-

²⁵ Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. С. 33.

²⁶ Там же. С. 40.

²⁷ Там же. С. 44.

²⁸ Зиммель Г. Избранное. М., 1996. Т.2. Созерцание жизни. С. 15.

ло проблему Другого, и в том числе проблему толерантного отношения к Другому. Одни, как, например, А.Бергсон, пытались решить ее через описание обновленного общественного идеала (в работе «Два источника морали и религии»), другие, подобно О.Шпенглеру, сосредоточились на саморефлексии европейской культуры и на поисках утраченной жизненной энергии. Но наиболее продуктивным для последующей философии оказался путь, проделанный Вильгельмом Дильтейем, который, по существу, перешел от философии жизни к философии понимания.

Жизнь стала интерпретироваться Дильтейем в первую очередь как жизнь души. Фактически Дильтей покончил с трактовкой разума и интеллекта как механической надстройки над жизнью. Бессознательное жизненное начало дополнилось сознанием. Сознание (интеллект) впервые в «философии жизни» было понято как элемент жизни, впервые стало располагаться в границах жизни, а не за ее пределами.

Это привело к необходимости создания новой методологии изучения сознания и психики. Так появилась методология «описательной» психологии, ориентированная на науки о духе. Она стала противовесом психологии «объяснительной», основанной на методологии естественных наук:

«Представители объяснительной психологии для обоснования столь обширного применения гипотез обычно ссылаются на естественные науки. Но мы тут же, в самом начале нашего исследования, заявляем требование наук о духе на право самостоятельного определения методов, соответствующих их предмету. Науки о духе должны, исходя от наиболее общих понятий учения о методе и испытывая их на своих особых объектах, дойти до определенных приемов и принципов в своей области совершенно так же, как это сделали в свое время науки естественные»²⁹.

В. Дильтей не был революционером в утверждении своего метода (он сам называет нескольких своих предшественников в философии). Но из всех «философов жизни» он наиболее четко

²⁹ Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996. С. 15.

осознал необходимость слияния жизни и интеллекта, и первенство его в этом вопросе очевидно. Причем жизнь у него, как и у Ницше, и у Зиммеля, неотъемлема от индивидуальности. Жизнь формирует индивидуальный жизненный опыт, на основе которого формируется мировоззрение, силящееся разгадать «загадку жизни», цель своего изменчивого пребывания в мире.

Борьба таких мировоззрений, по-своему объясняющих факты, и составляет суть истории философии, религии, литературы, науки. Все эти формы культуры пытаются *понять* жизнь, как пытаются разгадать ее загадку и науки о духе:

«Первейшим отличием наук о духе от естественных служит то, что в последних факты даются извне, при посредстве чувств, как единичные феномены, между тем как для наук о духе они непосредственно выступают изнутри, как реальность и как некоторая живая связь. <...> Природу мы объясняем, душевную жизнь мы постигаем. Во внутреннем опыте даны также процессы воздействия, связи в одно целое функций как отдельных членов душевной жизни»³⁰.

Согласно В. Дильтею, ученый, исповедующий описательно-психологические принципы наук о духе, осознает, что объективной, то есть одной для всех людей «разгадки» жизни быть не может, поскольку мировоззрений множество, и за каждым мировоззрением стоит конкретный индивид с собственным жизненным опытом. И поэтому изучение этого жизненного опыта, адекватное понимание его является делом первостепенной важности. Если хочешь понять что-то о мире, займись изучением разных воззрений на него. Адекватное понимание требует изучения жизненного опыта, биографии «автора» мировоззрения, прояснения его жизненных ценностей и составления целостной картины его душевного опыта.

В сфере наук о духе не может быть *естественного*, то есть находящегося вне того или иного мировоззрения права, естественной религии, естественной поэзии и т. д. Все проникнуто духом определенного мировоззрения. Мировоззрение понима-

³⁰ Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996. С. 16.

ется философом как определенная жизненная позиция на основе того или иного конкретного жизненного опыта и всеобщей стихии жизни, которая словно подложена под многообразие мировоззрений. Жизнь, таким образом, есть вечная борьба мировоззрений.

Но возможно ли в этих условиях правильное понимание позиции другого, если его мировоззрение отлично от моего – как от мировоззрения понимающего? В.Дильтей полагает, что различия не так уж велики: «Индивидуальности отличаются друг от друга не наличием в одной из них качественных определений или способов соединения, которые отсутствовали бы в другой. Ни в одной индивидуальности нет класса ощущений или аффектов, или структурной связи, которых не было бы в другой»³¹.

Философ приводит примеры, подтверждающие, что не существует людей (кроме страдающих патологиями), которые были бы неспособны чувствовать гнев или сострадание, или не могли бы отражать нападение. Следовательно, исходя из общей природы душевного устройства, любой человек, решивший понять другого, способен это сделать с той или иной степенью адекватности:

«На одной школьной скамье сидят рядом мечтатель, повеса, сума переметная, тяжеловоз, упрямец. <...> При ближайшем рассмотрении оказывается, что это – черты, которые встречаются у каждого, но, напр., у упрянца или мечтателя они достигают особой силы; <...> За одним игорным столом сидят корыстолюбец, загадочная натура, развратник, хлыщ. В обозначениях «корыстолюбец» или «развратник» прежде всего подчеркивается степень могущества одного из душевных импульсов и власти сего над остальными»³².

Таким образом, В.Дильтей недвусмысленно указывает на то, что любой человек обладает всеми возможностями для понимания позиции другого человека, то есть принципиальная невоз-

³¹ Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996. С. 143.

³² Там же. С. 143–144.

возможность толерантного подхода к Другому исключена. Толерантность – это категория, относящаяся исключительно к сфере сознательного выбора индивида.

Сколько бы ни было мировоззрений, носители их всегда в состоянии находить себе друзей и единомышленников: «... Жизненные отношения исходят от меня по всем направлениям, у меня есть известные отношения к вещам и людям, известные позиции по отношению к ним, я исполняю их требования по отношению ко мне и ожидаю чего-то от них. Одни содействуют моему счастью, делают мое бытие шире, усиливают меня, а другие производят на меня впечатление и ограничивают меня. И при определенности того или иного движения вперед в известном направлении человек всегда замечает эти соотношения. Друг – для него сила, возвышающее собственное его существование, каждый член семьи занимает определенное место в его жизни, и все, что его окружает, он понимает как жизнь и дух, которые в этом окружающем объективировались. Скамья у двери его жилища, тенистое дерево, дом и сад получают все свое значение в силу этой объективности. Так жизнь каждого индивидуума творит сама из себя свой собственный мир»³³.

2. Феноменологическая и философско-антропологическая концепции жизни и толерантности

Утверждая методы наук о духе и принципы описательной психологии, Вильгельм Дильтей фактически вышел за рамки философии жизни. Именно ему удалось, как мы уже указывали, преодолеть изначальный дуализм жизни и интеллекта, подспудно присутствовавший (хотя местами и оттесняемый на задний план) в философии жизни. И в этом отношении философия Дильтея стала своеобразным ориентиром для последующих мыслителей и для многих его современников. В частности, во многом благодаря влиянию Дильтея в рамках поздней феноменологии Эдмун-

³³ Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах. // Культурология. XX век. М., 1995. С. 217.

да Гуссерля возникла концепция жизненного мира, органически связанная с проблемой толерантности.

Изначально Гуссерль трактовал феноменологию как учение о чистом смысле, чистом эйдосе и рассматривал ее исключительно в сциентистском контексте. Но с течением времени феноменология стала обширной, не только философской, но жизненной программой. Совершенно неожиданно метафизическая проработка гносеологических вопросов, по существу, создания *новой теории сознания* вывели его к проблемам коммуникации, истории и культуры, – словом, к наукам о духе. То есть путь становления его учения отнюдь не был гладким и последовательным, и это объясняет тот факт, что многие идеи Дильтея Гуссерль воспринял далеко не сразу, находясь под влиянием неокантианцев и австрийских философов-позитивистов.

Как и Дильтей, Гуссерль сознавал себя борцом с естественнаучной методологией. В качестве главной науки о духе в поздний период своего творчества он и видел феноменологию. Обратимся сначала к осмыслению им феномена жизни: «Жить в качестве Я-субъекта означает проживать многообразное психическое, – утверждает основатель феноменологии в одном из «Амстердамских докладов». – Однако эта проживаемая нами жизнь, так сказать, анонимна, она протекает, но мы не направляем на нее внимания, она остается вне опыта, ибо, иметь нечто в опыте – значит схватывать его в его самости»³⁴.

Далее Гуссерль подчеркивает взаимосвязь анонимности жизни со спецификой интенциональности сознания: «В бодрствующей жизни мы всегда заняты чем-то, то этим, то тем, причем на низшей степени – непсихическим: например, воспринимая, мы заняты воспринятой ветряной мельницей, направлены на нее и только на нее, в воспоминании мы заняты воспоминаемым, в мышлении – мыслями <...> Действуя подобным образом, мы ничего не знаем о разыгрывающейся при этом жизни, ее различ-

³⁴ Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Ч.1. Феноменологическая психология // Логос. М., 1992. № 3. С. 65.

ных свойствах, которые сущностно необходимы для того, чтобы мы могли иметь темы для наших занятий...»³⁵.

Сознание, всецело поглощенное бесконечным осмысливанием предметов мысли (ноэм), закономерно *не замечает* своей поглощенности этим, и соответственно, не замечает переходов от одного предмета к другому. Сам же процесс этих постоянных интенциональных скачков от одного к другому и есть процесс *проживания* интенций и событий: сознание может не осознавать, что оно – живое, то есть всегда направленное *на что-то новое*, но жизнь от этого не останавливается. Анонимная жизнь, таким образом, есть характеристика сознания, но не мира.

Жизнь, по Гуссерлю, существует еще до всяческого физического, объективизированного бытия. *Время* жизни совпадает с внутренним осознанием времени у субъекта, и никак не связано объективной материальной историей. Х.-Г. Гадамер так проясняет позицию Гуссерля: «Жизнью» Гуссерль называет то, что он подчеркивает как свое собственное достижение, критикуя объективистскую наивность всей предшествующей философии. Это достижение, согласно Гуссерлю, состоит в показе мнимости общепринятой теоретико-познавательной контрверзы идеализма и реализма и в выдвижении на ее место и в изучении внутренней сопряженности субъективности и объективности»³⁶.

С понятием жизни в философии Гуссерля тесно связано понятие мира. Мир – это такой же феномен сознания, как и остальные вещи. Мира вне сознания не существует, он выступает лишь коррелятом последнего. «Феноменология вообще запрещает говорить о мире «как таковом», вне поля сознания. В феноменологической онтологии речь идет не о мире (Welt), а об «окружающем мире» (Umwelt), данном в сознании. Сознание само находится в мире, а не вне его, и поэтому ставить вопрос оно может

³⁵ Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Ч.1. Феноменологическая психология // Логос. М., 1992. № 3. С. 65.

³⁶ Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1988. С. 299.

не о мире как таковом, а только о мире в горизонте его видения сознанием»³⁷, – замечает А. Рубенис.

Иначе говоря, бытие самого мира (здесь Гуссерль пользуется словом *Dasein*) неопределенно и смутно, оно есть не что иное, как поток мыслимых феноменов. Жизненный мир соответственно, – это некая «смутная оболочка», необходимая, тем не менее, сознанию для самоориентации в лабиринтах мысли. Существует ли мир, или его наличие – чувственный обман, с точностью сказать невозможно: «Не только отдельное опытное познание может быть обесценено как обман чувств; иногда и целостная, обозримая в единстве связь опыта может оказаться видимостью, определяемой, например, как *связный сон*»³⁸, – пишет Гуссерль в «Картезианских размышлениях». Лишь совмещение *анонимной* жизни с *неопределенным* миром при феноменологической трактовке сознания способно привести представление о конкретной объективности.

Но почему же в поле чисто гносеологических и логических проблем, столь привычное для ранней феноменологии, попали культурфилософия и социальная философия, и в числе прочего, проблема толерантности? Что заставило Гуссерля заговорить о гуманитарных проблемах?

Дело в том, что феноменологию как учение о бесконечном чистом Я довольно часто упрекали в солипсизме. Действительно, если мир объектов не существует помимо одного моего сознания, то откуда в нем берутся другие сознания и возможны ли они? Эти вопросы Гуссерль долгое время оставлял без внимания, но после первой мировой войны необходимость решения их становилась все острее.

И наконец, первойшей целью становится обоснование при помощи трансцендентального субъекта наличия других трансцендентальных субъектов. Философ осознал, что необходимо от

³⁷ Рубенис А.А. Телеологизм гуссерлевской концепции сознания // Проблема сознания в современной западной философии. М., 1989. С. 99.

³⁸ Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998. С. 72.

проблем обоснования субъективности перейти к обоснованию интересубъективности, отношения между субъектами. Интересубъективность совершенно логично выводит Гуссерля к социуму, культуре и толерантности. С этими сущностями в феноменологии Гуссерля непосредственно связан жизненный мир: «Жизненный мир – это не только мир для меня, отдельного [индивида], но и нечто коллективное, мир, всякий раз для человеческого сообщества. И это не только мир, как он нам дан в виде природы с его природными определениями без нашего в нем участия, а сформированный людьми, обработанный, культивированный»³⁹.

На поверку оказывается, что обоснование реального существования других тесно переплетается и с проблемой мира как такового, поскольку именно в мире Я встречаюсь с наличием этих самых других, до погружения в мир Я никак не могу выйти за рамки моих же интенциональных актов. Следовательно, делает вывод Гуссерль, исследование интересубъективности тесно связано с исследованием мира жизни моего Я и Я других. *Ego cogito* должно получить не просто Двойников, но Соседей, Со-жителей и Со-беседников. Для того же, чтоб сидеть, жить или беседовать, необходим общий горизонт.

Проследим механизм конституирования чистым Эго другого сознания по «Картезианским размышлениям» и «Началам геометрии». Сначала чистое эго начинает познавать свой трансцендентальный опыт и обнаруживает в нем самого себя в качестве изначальной аподиктической неделимости, «монады», сущности. Осознав это, то есть получив интенцию самого себя, чистое эго автоматически получает *alter ego* и начинает постепенно абстрагироваться от собственной монадической природы: «Однако это второе эго не просто наличествует, данное для нас как оно само, – оно конституировано как *alter ego* при чем упомянутым в этом выражении *ego* являюсь Я сам в своей собственной сфере. В соответствии со своим конститутивным смыслом «другой»

³⁹ Landgrebe L. Der Weg der Phänomenologie: Das Problem einer ursprünglichen Erfahrung. S. 49.

указывает на меня самого; другой есть мое собственное отражение, и в то же время не является таковым, это – мой собственный аналог, и, опять-таки, аналог не в обычном смысле слова»⁴⁰.

Это полученное в результате саморефлексии «альтернативное Я» есть нечто смутное, непонятное и быстро приводит к интерпретации себя как *чего-то* иного. С появлением *alter ego* трансцендентальный опыт наполняется первичной конкретикой, поскольку операция изначального самоконституирования может быть повторена до бесконечности. Соответственно, результатом такой бесконечной самоидентификации становится осознание себя как *чего-то* живого (понимаемого как анонимное) и, наконец, телесного. Это образование (живое + телесное) Гуссерль именует *психофизическим* или *человеческим* я, «апперцепцией, погруженной в мир». Трансцендентный некогда мир становится для психофизического я имманентным и именуется *первопорядковым миром, миром для меня*. Мир как смутное единство жизни и телесности возникает на самых первых стадиях становления интересубъективности. Но пока это еще не полноценный мир-для-всех в его конкретном многообразии, пока еще нет этих самых всех, есть лишь Я и мои самопредставления.

Интересен момент конституирования *телесности* (описанный еще в первом томе «Идей к чистой феноменологии») ⁴¹. Телесность не возникает сама по себе, она появляется *вместе* с психофизической духовностью, как результат последовательного интенционального созерцания чистого Я. Психофизическое я появляется как нечто целое, как результат бесконечного переживания *живого*. Живое мыслится лишь поначалу как анонимное и смутное. Во всей его смутности, как отмечалось, присутствует представление об имманентно со-данном (со-положенном, находящемся где-то неподалеку) множестве. Что это

⁴⁰ Гуссерль Э. Картезианские размышления. С. 190.

⁴¹ См.: Подорога В.А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию. С. 121–125.

конкретно за множество, трансцендентальному Я пока не ясно, ясно только, что оно – неотъемлемое свойство живого.

Элементы этого множества в силу своей соположенности «трутся», касаются друг друга, и осмысление некоторого касания как *моего* касания заставляет меня (уже психофизического меня!) начать сопоставлять одно мое касание с прошлыми и будущими касаниями. Поэтапно касаясь сам себя и интенционально проживая всю цепь касаний, я последовательно конституирую свой телесный облик. Снова напомним: все это происходит в моем первопорядковом мире, любое иное в нем есть *мое иное*. Мир не существует еще как «мир для каждого», он есть только мое мировидение и мироощущение: «Тогда среди тел, охваченных этой *природой* в моей собственной сфере, я нахожу *мое живое тело*, выделенное в своей уникальности, как то единственное среди них, которое есть не просто тело, но именно *мое живое тело*, единственный объект в пределах абстрагированного мной мирового слоя, которому я, сообразуясь с опытом, приписываю поля ощущения, хотя они по-разному связаны с ним...»⁴².

Возникновение живой телесности предполагает дальнейшее расширение горизонта чистого Я. Таким расширением становится противопоставление телесного, живого я чему-то иному, еще не живому, но уже телесному: *психофизическое я обретает не-я*. Не-я значит Другое, отличное от меня. Другое в данном случае воспринимается как телесное, но не мое. Далее следует такой логический ход: если существует *другое физическое не-я*, то должно существовать и *другое, физическое я*, связанное с ним так же, как мое физическое я связано с моим физическим не-я. Если же применить к другому физическому я феноменологическую редукцию, то она приведет меня к другому чистому эго, чуждому *трансцендентальному опыту*.

Теперь трансцендентальное эго уже не одиноко, оно приобрело своего трансцендентального Соседа. Этот Сосед в свою очередь аналогичным образом проводит весь цикл апперцепции, что

⁴² Гуссерль Э. Картезианские размышления. С. 194.

приводит к удвоению первопорядкового мира: «Так становится возможной и обособленной уподобляющая апперцепция, благодаря которой внешнее тело, находящееся «там», по аналогии получает смысл живого тела от моего собственного и, следовательно, – смысл живого тела, принадлежащего другому *миру*, аналогичного моему первопорядковому миру»⁴³. Апперцепция приобретает таким образом аналогичность и превращается в *аппрезентацию*. Аппрезентация представляет собой процесс бесконечного удвоения первопорядковых миров и приводит в конечном итоге к образованию «*интерсубъективного монадического сообщества*» – жизненного мира всего человечества в его окончательной оформленности.

Что представляет из себя сформировавшийся интерсубъективный мир человечества? Прежде всего, это – мир, в котором действуют уже не только *личности* или психофизические я. Это – мир *социальных связей*. Общественные структуры начинают обособляться, создаются *общественные институты* с квазиобъективными законами, выраженными в традициях и языке: «При образовании человеческого сообщества в собственном смысле слова, т.е. глобального социального сообщества, в рамках объективного мира конституируются в качестве своеобразных духовных объективностей различные типы социальных сообществ со своей возможной иерархией, и в том числе особо отличные типы, которые характеризуются как *личности более высокого порядка*»⁴⁴. Гуссерль остается верным платоновской трактовке социума как макроличности.

Далее, интерсубъективный мир социальных связей раскрывается как *мир культуры*. Поскольку изначальный мир жизни базируется на трансцендентальных истоках, то общечеловеческая культура принципиально понятна и доступна всем без исключения членам социума. Предметный мир всегда наделен «человеческими значимостями, на какой бы примитивной ступени

⁴³ Гуссерль Э. Картезианские размышления. С.229.

⁴⁴ Там же. С. 252.

этот мир ни находился»⁴⁵. Один человек всегда в состоянии понять другого (европейский аристократ в состоянии понять австралийского аборигена), потому что у них априорно единая духовная природа.

Культурные различия возникают по Гуссерлю исключительно потому, что intersubъективное сообщество неоднородно, каждый человек и каждое суб-сообщество конституируют ограниченные определенным горизонтом жизненные окружающие миры. Причина такой неоднородности – ослабление в силу разных обстоятельств в тех или иных пространственно-временных участках жизненного мира социальных связей: «Каждый человек понимает прежде всего свой конкретный окружающий мир с его центром и нераскрытым горизонтом, т.е. свою культуру, – как человек, принадлежащий тому сообществу, которое исторически формирует эту культуру. Более глубокое понимание, открывающее горизонт прошлого, от которого зависит и понимание самого настоящего, принципиально возможно для каждого члена этого сообщества в некой только для него возможной изначальности, которая закрыта перед вступающим в отношение с этим сообществом и принадлежащим другому сообществу человеком»⁴⁶.

Моя культура есть для меня первичный центр конституирования, и восприятие иного центра (чужой культуры) требует определенной внутренней работы – *вчувствования*, как говорит Гуссерль. Постигание чуждой культуры есть, следовательно, вторичное конституирование, провести которое мне необходимо, чтобы разобраться в специфике мировидения другого: «“Чуждого” можно понимать по-разному: для маленького ребенка, который вращается в кругу своей семьи, это будут посторонние люди; для принадлежащих определенному этносу или народу – это другие народы; для жителей той или иной страны (предполагается, что они связаны между собой осознанием общих кор-

⁴⁵ Гуссерль Э. Картезианские размышления. С. 253.

⁴⁶ Там же. С. 254.

ней) – какие-то иные части света. Так, на основании всепронизывающих различий ближнего и дальнего, которые связаны с абсолютным «Здесь» нашего телесного бытия, складывается дистинкция ближнего и дальнего, в переносном смысле это касается общности и ее окружающего мира, которые отделены от окружающего мира других общностей. На этом строится важное для понятия мира различие между *родным миром* и *чужим миром*»⁴⁷.

Гуссерль подчеркивает, что интерсубъективное монадическое сообщество в конечном итоге есть «взаимное бытие друг для друга», то есть фактически провозглашает *принцип диалогичности*. Эту интенцию Гуссерля хорошо поясняет Б. Вальденфельс: «Доступность «Чужого», чужой культуры или чужого текста всегда относительна. Но такие ограничения и условия лишь сдерживают, а не разрушают стремление смотреть и понимать. Чем больше удастся нам сделать «Чужое», появившееся в феноменологическом опыте, наглядным, «Чужое», повстречавшееся в герменевтическом опыте, – понятным, тем болсе исчезает оно»⁴⁸.

Мой привычный мир, вследствие сказанного, постоянно изменяется, я вынужден вновь и вновь находить в нем ориентационные лакуны, еще непонятные для меня. Жизненные представления, которые приобретаю в процессе общения с миром других, постоянно изменяются, не застаиваются на месте: «В этом постоянно меняющемся жизненном мире меняются, очевидно, и сами люди как личности, поскольку им соответственно приходится принимать все новые хабитуальные черты»⁴⁹.

Наряду с культурной разнородностью, как мы уже указывали, жизненный мир подвержен *историческим изменениям*. Л.Ландгребе пишет: «...Поэтому задачей дескрипции человечес-

⁴⁷ Landgrebe L. Der Weg der Phänomenologie: Das Problem einer ursprünglichen Erfahrung. S. 51.

⁴⁸ Вальденфельс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о чужом // Логос. М., 1994. № 6. С. 84.

⁴⁹ Гуссерль Э. Картезианские размышления. С. 257–258.

кого «жизненного мира» на более высокой ступени (после раскрытия сквозных, касающихся природных оснований «эстетических» структур мира и опыта о мире) является отыскание возможных типов мира как окружающего мира по тому или иному человеческому сообществу. Эта задача может быть понята и эмпирически, но именно, как задача, – отнесения по типам фактически найденных и сформированных исторически человеческими сообществами разных ступеней развития окружающих миров и «картин мира», – задавания вопросов об их развертывании и различаемой в ходе исторического процесса их последовательности»⁵⁰.

Говоря о философско-антропологическом понимании феномена жизни, безусловно, следует остановиться на концепции основателя философской антропологии, ученика Э. Гуссерля Макса Шелера (1874–1928). Свой главный труд «Положение человека в космосе» он начинает с рассмотрения сущности живого и выделяет одушевленность в качестве основной характеристики живого. Далее, утверждает он, все живое наделено переживанием. Самос общее определение жизни у М. Шелера – «порыв» (темное, слепое влечение). Безусловно, в этом моменте Шелер близок скорее не к Гуссерлю, а к поздней философии жизни (Дильтей, Бергсон).

Изначально, как пишет Шелер, порыв бессознателен. Инстинкты животных – это специализированные формы порыва. Уже у высших животных имеется практический интеллект. Мыслитель задает вопрос: «Если животному присущ интеллект, то отличается ли вообще человек от животного более, чем только по степени?»⁵¹. Принцип, который делает человека человеком, для Шелера находится вне жизни, является *противоположным жизни*. Этот принцип – дух, а «центром» духа является личность.

⁵⁰ Landgrebe L. Der Weg der Phänomenologie: Das Problem einer ursprünglichen Erfahrung. Mohn, 1969. S. 50.

⁵¹ Шелер М. Положение человека в космосе // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. С. 152.

Однако философ не постулирует, подобно Декарту, разрыва между жизнью и духом. Напротив, он критикует Картезия и его противопоставление *res extensae* и *res cogitans*. «... Ни плоть и душа, ни тело и душа, ни мозг и душа не составляют онтической противоположности в человеке»⁵², – настаивает Шелер. У духа нет своей энергии, ее он достигает благодаря порыву. «... Только жизнь способна привести в действие и осуществить дух, начиная с его простейшего побуждения к акту и вплоть до создания произведения, которому мы приписываем духовное смысловое содержание»⁵³. То есть духовное обязательно связано с жизненным, и любое теоретическое мировоззрение имеет в своей основе мировоззрение практическое. *Метафизика обусловлена порывом.*

Это первое положение, используемое педагогической антропологией. И в нем мы прослеживаем согласие с идеей толерантности. Из него следует, что создание любой, даже самой абстрактной системы продиктовано жизненной необходимостью людей, ее создающих. Если учесть этот факт, то многие конфликты, возникающие при обучении и воспитании, отпадут сами собой. Достаточно лишь понять жизненную обусловленность поведения учащегося, постичь, зачем он совершает те или иные поступки, какую потребность стремится удовлетворить своим поведением.

Дух отличает человека от животного. Он свободен от всего органического, от принуждения. Поэтому человек открыт миру. Однако дух все-таки не отделен от жизни, а связан с нею тонкой, но прочной связью. Отметим, что, как и у Э.Гуссерля, дух у Шелера обладает не только способностью мыслить. В нем заложены основы и других видов психической деятельности: «... Слово, которое заключает в себе и понятие разума, но наряду с мышлением в идеях охватывает и определенный род созерцания,

⁵² Шелер М. Положение человека в космосе // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. С. 181.

⁵³ Там же. С. 182.

созерцание первофеноменов или сущностных содержаний, а кроме того – и определенный класс эмоциональных и волевых актов ... например, доброту, любовь, раскаяние, почитание и т. д., – слово дух»⁵⁴.

Центральным определением человека как духовного существа является «его экзистенциальная несвязанность, свобода, отрешенность его... от принуждения, от давления, от зависимости от органического, от «жизни»...»⁵⁵. Человек поэтому не привязан к окружающему миру, у него есть свой мир. Человек может сдерживать свои инстинкты (здесь Шелер показывает важность теории З. Фрейда о сублимации и называет человека «аскетом жизни», но выступает против рассмотрения происхождения духовной жизни полностью из либидо) и изменять действительность своими действиями.

У животного есть только окружающая среда, специфичная для вида. Животное воспринимает в мире только вредное или полезное. Человек разрывает этот круг, являясь духовной личностью. Непосредственные свои впечатления он делает «недействительными», проводит своего рода феноменологическую редукцию и приходит к *сущностному созерцанию*, отвлекаясь от единичного существования. В отличие от животного, человек способен делать обобщения, он способен, говоря языком Гуссерля, к идеирующей абстракции. На основании одного увиденного больного и умирающего, приводит пример Шелер, юный принц Сиддхартха Гаутама делает выводы о смертности и болезненности всего человечества.

Также для М. Шелера важно то, что у человека есть самосознание, поэтому человек обладает волей. Так, различение добра и зла, переживание любви, чувство уважения не менее важны для человека чем познание. Человек для Шелера есть прежде всего существо любящее, и только потом познающее и волящее.

⁵⁴ Шелер М. Положение человека в космосе // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. С. 153

⁵⁵ Там же.

Любовь позволяет человеку познавать и действовать на разных уровнях.

Таким образом, понимание жизни в феноменологии и философской антропологии также является основой для толерантности.

3. Проблема соотношения жизни и толерантности в педагогике

Педагогическая деятельность в различные эпохи была направлена на решение, по существу, одних и тех же задач: 1) информирование учащегося о достижениях людей в той или иной сфере практики; 2) обучение (выработка у учащихся навыков для успешного освоения какого-либо вида деятельности); 3) воспитание (обучение и образование учащихся в соответствии с правилами общественной жизни). Эти три задачи решаются не только специально создаваемыми для них общественными институтами (школы разного уровня), они решаются всеми социокультурными институтами.

Иначе говоря, информирует, обучает и воспитывает не только школа, но семья, религия, искусство, наука, производство и т. п. Личность находит себе учителей не только среди наставников в учебных заведениях, но и среди окружающих. Функцию педагогов выполняют друзья, коллеги, родственники, произведения искусства, религии и науки.

Исходя из этого, комплекс «информирование – обучение – воспитание» не является только предметом специальной науки педагогики. Задачи педагогики – это предметы общекультурной значимости, а следовательно, связаны и с философским подходом. Вопросам правильного информирования, обучения и воспитания посвящены многие философские труды. И особенно интересно в данном контексте взглянуть на педагогические задачи в свете толерантности.

Самый главный аспект изучения толерантности в педагогике – толерантность в отношениях между обучающим и обучающимся. В Западной Европе долгое время была распространена точка зрения, что сознание учащегося есть своего рода «пустой

ящик», в который нужно вложить то или иное содержание. Мнение самого учащегося мало кого интересовало, а формирование сознания понималось механистично. Учащийся, как лицо изначально несведущее и непросвещенное, не имел права на собственное суждение. Более актуальной представлялась лишь проблема границ образования, обучения и воспитания в рамках школы, и их соотношения между собой. Когда Платон предлагал отказаться при воспитании юношей от цитирования двусмысленных мест из «Илиады», когда Руссо говорил о доминировании в раннем возрасте воспитания плоти над воспитанием духа, и даже когда Дж. Локк (один из основателей традиции изучения толерантности в западноевропейской мысли) говорил о душе человека как о «чистой доске», – их мало волновало, желает ли ученик быть воспитанным в том или ином философском ключе.

Когда же речь идет о толерантной педагогике, то никогда не забывается, что учащийся даже в самый ранний период своего развития представляет собой живую развивающуюся личность, которая имеет собственные интересы, желания, потребности и пристрастия. Войти в контакт с учащимся, учесть изначальную активность и направленность его психики – вот главная проблема толерантной педагогики. «Иначе говоря, воспитание ребенка сводится не к заучиванию некоторой суммы знаний, но к обнаружению этим ребенком своей причастности к всеобщему человеческому бытию и установлению связи этого обнаруженного единства с конкретной вещью или сущностью»⁵⁶, – отмечает Б. В. Куликов.

Толерантность и ненасилие становятся релевантными преимущественно в демократических обществах. И не удивительно, что расцвет таких концепций в западноевропейской культуре, в которой педагогика рассматривается в контексте толерантности, приходится на конец XIX столетия и на XX столетие.

Только озаботившись проблемой человека как свободной, развивающейся в социуме личности, и можно говорить о толеран-

⁵⁶ Куликов В. Б. Педагогическая антропология. Свердловск, 1989. С. 8.

тности в какой угодно сфере деятельности. Толерантный подход в педагогике и отличается от нетолерантного тем, что ученик и учитель берутся как реальные люди с конкретными *живыми* потребностями, взглядами. Они не рассматриваются как отвлеченные субъекты отвлеченной коммуникации. Взаимные интересы того и другого оказываются при таком подходе фактором не менее значимым, чем выполнение тех или иных образовательных или воспитательных программ, заданных извне. Усвоение материала должно проходить комфортно для обеих сторон. Иной раз материал может корректироваться и изменяться в соответствии с их требованиями.

Уже в первой трети XX века американский философ, психолог и педагог У. Джеймс понимает, что образование должно быть непосредственно связано с жизненными потребностями человека и воспитание является выработкой устойчивого поведения в жизни человека: «... воспитание нельзя описать лучше, чем назвав его организацией приобретенных привычек и тенденций поведения»⁵⁷. Он считает, что процесс получения знания должен быть непосредственно связан с жизненным запросом ученика: «Всякое впечатление, которое просто воспринимается глазами или ушами ученика и не оказывает никакого влияния на его деятельную жизнь, обречено на исчезновение...»⁵⁸.

Интересно отметить, что Джеймс неотъемлемой частью воспитания считает соперничество, которое выводится из подражания и стремления ученика сделать что-либо не хуже, чем другие. Именно жизнь порождает дух соревнования, здесь и появляется проблема совместимости толерантности с жизнью. Сама по себе жизнь нетолерантна: «Чувство соревнования лежит в самой основе нашего существа, и все социальное развитие в значительной степени обязано этому чувству»⁵⁹.

Соревнование, по Джеймсу, переходит в честолюбивые импульсы – активное самолюбие и инстинкт борьбы: «Гордость и

⁵⁷ Джеймс У. Психология в беседах с учителями. СПб., 2001. С. 29.

⁵⁸ Там же. С. 32.

⁵⁹ Там же. С. 46.

инстинкт борьбы часто считаются страстями, недостойными того, чтобы их прививали детям. Но в своей утонченной, благородной форме они играют большую роль в школе и вообще воспитании, так как для некоторых характеров они являются самыми могущественными стимулами»⁶⁰.

Таким образом, восприятие ученика как живой личности для Джеймса становится важным условием образования и воспитания.

Во второй половине XX века возникает в Западной Европе движение антипедагогики, в котором радикально отвергается необходимость воспитания и образования. Они считаются тоталитарными и нацеленными на деперсонализацию, враждебными детям, людям и всей жизни. Теоретик данного движения Э. Браунмюль характеризует воспитательный акт как смерть, как промывку мозгов и души человека. В воспитании, полагает он, речь идет о дрессировке, от которой дети неизбежно заболевают, поэтому педагогика является террором. Воспитание означает здесь подавление ребенка взрослым, основанное на страхе и на подчинении его чуждым нормативным представлениям. Воспитание и образование — это способы манипуляции, которые предполагают, что взрослый лучше знает, что нужно ребенку, что ему полезно, а что нет. Воспитание выражает лишь установку взрослых на проникновение в душевный мир ребенка и на манипуляцию им. Воспитание есть господство, власть, чуждое ребенку определение, его подчинение.

Антипедагогика исходит из того, что ребенок едва ли не от рождения сам знает, что для него является благом, и знает лучше, чем взрослый. Одним из основных принципов антипедагогики является *принцип спонтанной автономии* ребенка. Ребенок с рождения является автономным, поэтому бессмысленно говорить о *формировании* автономности. Свою концепцию представители антипедагогики называют концепцией «открытого образования» и «самоопределяемого обучения». Из этого сле-

⁶⁰ Джеймс У. Психология в беседах с учителями. СПб., 2001. С.47.

дует и основная цель антипедагогики – поддерживать, а не воспитывать, рассматривать взрослого как друга и партнера ребенка, а отношения между ними как симметричные отношения. Антипедагогика настаивает на необходимости эмоциональной переориентации современного человека на новые отношения учителя и ученика, которые базируются на интересе и на эмоциональном обучении.

Мы видим, что в антипедагогике проблема соотношения жизни и толерантности становится предельно обостренной, ее разрешение возможно только на пути *разрушения* традиционных ценностей и представлений в педагогике. Несмотря на стремление к диалогу учителя и ученика, можно отметить, что положительного синтеза жизни и толерантности антипедагогика не находит.

Еще одним важным широким направлением в западновропейской педагогике XX века является педагогическая антропология (О. Больнов, В. Лох, Г. Рот, Й. Дерболав, М. Я., Лангсфельд, А. Флитнер, М. Бубер и др.). Для современной педагогики антропологический подход представляется весьма значимым: «В противовес акценту на безличные институциональные структуры антропологический подход непосредственно связан с *номинализмом* в социально-философской мысли, поскольку для него вне и независимо от человеческого бытия (человеческих взаимоотношений, действий человека) не существует социальной реальности. Структуралистский же подход, делая акцент на независимом и самостоятельном существовании социальных структур, прежде всего социальных институций, структур языка, и представляет собой проявление *реализма* в социально-философской мысли, поскольку для него социальная реальность существует сама по себе, независимо от индивидуальных человеческих действий. <...> Для структурализма человек — лишь марионетка и исполнитель безличных социальных структур; для философской антропологии человек — активный деятель, ответственный и за свою судьбу, и за социальные структуры, возникающие лишь «благодаря» и «в» его собственной деятельности»

ти»⁶¹. Из данного высказывания явствует, что в отличие от структурализма, педагогическая антропология более индивидуализирующая, уточняюще конкретизирующая.

Все представители педагогической антропологии согласны с тем, что человек нуждается в воспитании и образовании. Эти феномены являются условием человеческого бытия, на что указывают данные биологии, социологии, психологии. Единодушны представители педагогической антропологии и в том, что человек открыт миру, и это специфическое отношение к миру и окружающей среде как раз формирует необходимость воспитания и образования. Большое значение для педагогической антропологии имеет понимание единства тела, души и духа в человеке. Воспитание и образование должны быть направлены на формирование и развитие этого единства.

Тема уникальной жизни личности и ее самостоятельности от обезличивающего общественного стандарта чрезвычайно важна для антропологического ракурса, однако, скажем, у О. Ф. Больнова мы наблюдаем и обратную тенденцию преодоления радикального индивидуализма, пример которого мыслитель находит в философии экзистенциализма: «Тогда центральный для нас вопрос звучит так: каким образом человек может разорвать оковы экзистентного одиночества и вернуть для себя опору во внешней реальности? Под такой «несущей реальностью» мы понимаем другого человека, человеческое сообщество, учреждения, в которых формируется жизнь этих сообществ...»⁶². Нельзя не заметить, что идея взаимосвязи личности и общества, понимаемая антипедагогикой исключительно в репрессивном контексте, здесь находит положительное выражение.

Другой видный представитель педагогической антропологии М. Бубер развивал анализ отношений Я – Ты, которые он противопоставлял как коллективизму, так и индивидуализму, для ко-

⁶¹ Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек, 2002. № 1. С. 35.

⁶² Больнов О. Ф. Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма // Философская мысль, 2001. № 2. С. 139.

торых закрыто целостное – понимание человека. В том-то и дело, что педагогическая антропология заостряет свое внимание на человеке вообще, а не какой-то одной стороне его самореализации. Она уже предполагает примиряющую, сглаживающую позицию медиатора, посредника между извечными метафизическими оппозициями: «личность – общество», «Я – Ты», «учитель – ученик» и т.д.

Таким образом, антропологический подход предполагает поиск общего знаменателя, точки согласия, для каких бы то ни было спорящих сторон, и поэтому он является чрезвычайно актуальным для исследования феномена толерантности. Именно в педагогической антропологии становится возможным позитивный синтез жизни и толерантности.

Толерантность: некоторые теоретические проблемы философии и педагогики

Camera научного интереса философов, психологов, культурологов – представителей социально-гуманитарных дисциплин – все больше и больше набирает «резкость» фокусировки, сосредоточиваясь на проблеме толерантности в конкретных «сферах» жизни общества, реализуя логику движения от общего «ноуменального» уровня исследований (толерантность как социокультурная проблема) к «конкретно – феноменальному» (толерантность в праве, образовании, художественных практиках и т.д.). Однако некоторые дискуссионные вопросы «предыдущего» уровня вполне могут быть переформулированы для обсуждения и на уровне практических исследований.

Цель данной работы – сформулировать теоретические проблемы, связанные с «магистральными» концепциями толерантности, таким образом, чтобы четче проступала потребность в прояснении философских оснований, лежащих «за» той или иной стратегией образования. Следует признать, что в статье не всегда будет видна четкая грань между собственно педагогикой и, скажем, дидактикой, между школой и вузом, между обществом «как таковым» и «системой» образования. Автор исходит из презумпции людей за любым проектом. С другой стороны, необходимой представляется и некоторая доля абстрагирования от культурного контекста, поскольку теоретически статья опирается на англоязычные концепции, «подпитанные» соответствующим менталитетом.

Первой и ключевой проблемой выступает проблема сущности толерантного отношения: что, собственно, есть толерантность

и «есть» ли она? П. Николсон в статье «Толерантность как моральный идеал»¹ определяет ее через пять бесспорных свойств (характеристик): наличие отклонения от «моральной» нормы; его важность (нетривиальность); несогласие с происходящим и способность подавить (вмешаться) со стороны субъекта толерантности, и, наконец, не-вмешательство (не-отторжение). Рассмотрение этих характеристик толерантности позволяет прийти к выводу, что «толерантность – это дело морального выбора, и наши вкусы и пристрастия здесь неуместны»², что толерантный субъект благ «по определению», а сфера толерантного отношения задается именно критерием «морального неодобрения» (moral disapproval).

Очевидно, что не стоит большого труда терпеть то, что тебе и так нравится или к чему ты безразличен.³ Однако данный набор «свойств» (характеристик) ведет к так называемому «парадоксу толерантности»: действительно, если мораль есть «исторически сложившиеся представления людей о добре и зле, справедливости, поддерживаемые общественным мнением»⁴, то она, как минимум, императивна (ведь зло нужно пресекать). При этом ты, как субъект морали, вполне можешь рассчитывать на «моральную» поддержку со стороны «общественного мнения» – т.е. других людей (они тоже оценивают то, против чего ты выступишь)⁵. И тем не менее ты должен «воздержаться» ради толерантности как идеала – иными словами, перестать быть субъектом морали в строгом смысле слова. Благ ли ты в таком случае?

¹ Текст доступен в вестнике УрМИОН «Толерантность» № 1, 2002, стр. 129–146 (перевод), «Toleration as a moral ideal» in «Aspects of Toleration» edited by S. Mendus, London – New York, Methuen, 1985. P. 159–173.

² Nicholson P. Toleration as moral ideal // *Aspects of Toleration*. P. 160.

³ «Если бы не было вещей, вызывающих неодобрение, понятие толерантности вообще не следовало бы вводить» – Cranston M. «John Locke and the Case for Toleration» // *On Toleration*. Ed. by S. Mendus and D. Edwards, Oxford: Clarendon Press, 1987. P. 101.

⁴ Определение, взятое из конспектов лекций преподавателя УрГУ.

⁵ В данном случае мораль (способность моральных суждений) рассматривается как продолжение способности к суждению вообще – то есть имеет основанием разум.

Основная проблема толерантности как ценности и добродетели состоит, видимо, в том, что «нам нужно относиться терпимо к другим людям и их предпочтениям именно в ситуациях, когда относиться подобным образом очень трудно»⁶.

Здесь пора поставить первый вопрос.

Что такое педагогика толерантности?

Искусство учить детей толерантности?

Или искусство толерантно учить, стремясь к достижению какой-то иной цели?

Этот педагогический вопрос, в свою очередь, может быть решен только в зависимости от выбора ответа на вопрос более общий, философский:

Входит ли толерантность необходимым качеством в набор конститутивных свойств «человеческой личности» (толерантное сознание) или же это нечто, «оживающее» лишь во взаимодействии сознаний (толерантное отношение)?

Можно также предположить, что различные методики и практики образования, поставленного перед задачей формирования толерантного человека, в значительной степени будут отличаться в зависимости от того, какой вариант ответа мы выбираем из следующей альтернативы: либо толерантность уже латентно «есть» (наподобие врожденной идеи) в ученике и, следовательно, надо лишь «развить» ее, как «развивают» талант, либо же толерантность следует вложить в сознание учащегося извне – быть может, любой ценой?

Проблема, впрочем, гораздо глубже. Если мы проблематизируем наличие «инвариантной» человеческой природы, если при этом лишаем толерантность «антропологического основания», – то толерантность вообще не «есть» в смысле правильной формулы, передаваемой (обретаемой, узнаваемой) в процессе образования. Если толерантность не укоренена в «природе» всех людей, если, следовательно, есть люди толерантные и нетоле-

⁶ B. Williams. Toleration: An Impossible Virtue? // *Toleration: An Elusive Virtue* ed. By D. Heyd, New Jersey, 1996. P. 18.

рантные «по природе», то тогда толерантность оказывается необязательной чертой, хрупкой в своей субъективности и «каждый раз» воспроизводимой в своих нюансах. Таким образом, широко понятая толерантность оказывается всякий раз неповторимой в своей субъективности и потому не совсем подходит для педагогических систем и процессов, требующих «стандартизации».

Однако человек почти всегда пребывает «в» социальном и культурном контексте. Можно допускать уникальность людей «для себя самих», но при этом признавать существенное сходство их как носителей той или иной общей культуры. Тогда можно предположить, что каждая культура содержит внутри себя определенные основания, «архетипы» мироотношения, на «выходе» дающие ту или иную модель толерантности⁷.

Возможность «узкого» определения появляется, таким образом, вновь, но – на более «глобальном» уровне. И одним из самых мощных направлений в современной теории толерантности является попытка отследить ее становление и обоснование как ценности, признанной, прежде всего, либеральными обществами Западной Европы. В качестве источников основных теоретических аргументов при этом обычно рассматриваются работы Д. Локка, Д. Милля, Д. Ролса.

Исторически первые аргументы в пользу толерантности мы находим у Дж. Локка, и подкрепляются они философией скептицизма⁸. По сути дела, и Локк, и скептики XVII века видели в толерантности всего лишь инструментальную ценность, которая получила предпочтение перед интолерантностью сначала в области религии. Именно Локк формулирует первые основания для толерантности в сфере религии, поскольку считает неразумной (невыгодной по последствиям) политику гонений на при-

⁷ Подробнее см.: Толерантность. Сб. научн. статей под ред. М. Б. Хомякова. Екатеринбург, изд-во Уральского университета, 2000.

⁸ R. Tuck. «Scepticism and toleration in the seventeenth century» *Justifying Toleration* ed. by S. Mendus, New York - Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998. P. 21–37.

верженцев определенных конфессий, не угрожающих целостности государства. Однако аргументы Локка направлены, скорее, против интолерантности; он не ратует за толерантность как таковую, выступающую как благо само по себе, а потому «негативны» по своему характеру: «...Проще говоря, его точка зрения в том, что было бы нерационально подавлять их (верования – А. Л.), а не в том, что это было бы *морально плохо*»⁹.

Локк выводит некую необходимость сдерживать интолерантность по отношению к другому человеку из интересов государ-

⁹ S. Mendus. Toleration and the Limits of Liberalism. Basingstoke, Macmillian Press, 1989. P. 37, J. Waldron. Locke: Toleration and the rationality of Persecution // Justifying Toleration, NewYork – Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998. P. 61–87. Точку зрения, что толерантность у Локка все же морально оправдана, но именно и только в рамках протестантизма выражает Хомяков М.Б. «Проблема веротерпимости в философии Дж. Локка и Р. Уильямса»// «Послание о веротерпимости» Д. Локка: точки зрения. Екатеринбург, 2002.

¹⁰ Конечно, аргументы Локка достаточно сложны и взаимосвязаны. Условно говоря, их можно разделить на три группы: аргументы, вытекающие из теории государства, из положения о разделении первичных и вторичных качеств в теории «познания», и собственно из протестантизма. Так, разделяя функции и «предмет» государства и церкви Локк пишет: «Государство, по моему, это общество людей, установленное единственно для сохранения и приумножения гражданских благ. Гражданскими благами я называю жизнь, свободу, телесное здоровье и отсутствие физических страданий, владение внешними вещами, такими, как земли, деньги, утварь и т. д.» (Здесь и далее: Д. Локк «Послание о веротерпимости» // «Послание о веротерпимости» Дж. Локка: точки зрения. Екатеринбург, Изд-во Урал. ун-та, 2002. С. 32–33.) «А теперь посмотрим, что представляет собой церковь. Мне представляется, что церковь есть свободное сообщество людей, добровольно объединяющихся, чтобы сообща почитать Бога так, как, по их убеждению, будет ему угодно и принесет им спасение души» (Локк, стр. 35) и, что особенно важно, – «Государственная власть не должна государственным законом предписывать символы веры, т.е. догматы, или то, как именно чтить бога.» (Локк, стр. 34), а в церкви «Никогда, ни по какой причине не должно применяться насилие, целиком относящееся к компетенции гражданского правителя» (Локк, стр. 38). Отсюда, если обратиться к истории религиозных войн, – все насилие на «религиозной почве» имеет «политический» оттенок – реализа-

ства и общества как целостностей и ограничивает сферу применения толерантности опять же с этих позиций ¹⁰.

Скептицизм также не возводит толерантность в статус блага самого по себе. Интолерантно следует относиться к тем, кто сам не способен усомниться в собственной правоте, а потому угрожает состоянию «договорного» равновесия мнений. Таким образом, «проблема заключается в том, что скептицизм предлагает в лучшем случае прагматическое обоснование толерантности – но никак не принципиальное» ¹¹.

цию жажды власти и господства какой-либо церкви через навязывание «своих догматов» «государственными средствами». И большим «еретиком» с точки зрения протестанта оказывается не тот, кто отклоняется от «правильного» способа почитать Бога, т.к. «собственное суждение о собственном спасении является для каждого высшим и окончательным судьей, а так как дело идет только о нем самом, то чужие интересы от этого пострадать никак не могут» (Локк, стр. 61), а тот, кто дошел до такой «степени безумия», что осмелился «свои заключения и толкования священного Писания выдавать за боговдохновенные и символы веры, сочиненные по узким меркам собственного разума, равнять с авторитетом Священного писания» (Локк, стр. 73). Структурно похожа и гносеологическая аргументация – есть идеи, связанные с первичными качествами вещей «самих по себе» и инвариантно «одинаково» данные каждому, и есть идеи вторичных качеств вещей, принадлежащих нашим органам чувств, и потому зависящие от особенностей нашего восприятия.

Локк в «пределах» своего общества не распространяет толерантность на католиков, которым как раз свойственен фанатизм в соблюдении обрядов и у которых существует институт «представительства» Бога на земле; на мусульман, поскольку последние видят в главе государства прямого наместника Бога, а потому следуют теологической, а не договорной теории происхождения государства, которая нелиберальна по сути; на атеистов, поскольку последние вообще не чтут «святость» договора. Таким образом, Локк лавирует в своей аргументации: католики плохи тем, что не способны на терпимость, мусульмане плохи тем, что не способны «развести» дела религии и государства и потому не могут быть полноценными гражданами в либеральном государстве, а атеисты – «пределный» случай цинизма, им недостает правильного «святого» отношения к договору. И все же Локк либерал, но либерал именно своего времени – аргументы от теории государства и вероисповедания тесно переплетены.

¹¹ Justifying Toleration ed. by S. Mendus, New York – Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998. P. 7.

Если попытаться представить в качестве модели общества Локка современную школу, то, во-первых, в ней нет места приверженцам определенных конфессий и начинающим атеистам, во-вторых, в такой школе постулируется существование одной базовой шкалы ценностей (ценностей «либерального общества»), которая признается в качестве принципиально наилучшей и толерантность применима лишь к разным способам ее выражения. Директор, ученический совет и педагогический совет такой школы определенно должны допускать вечерние курсы и кружки – факультативы (или же государство должно дать свободу школам в выборе способов преподавания) – до тех пор, пока они не угрожают целостности школы (страны) как таковой. Тех, кто не разделяет «основные» ценности, можно просто «оставить в стороне», так как случаи, разобранные Локком – «неисправимые».

Открытым остается вопрос: следует ли терпеть то, над чем человек имеет силу контроля, или, другим языком, тот «стиль жизни», который создает (выбирает) сам человек? Такой вопрос отсылает к работе Милля «О свободе».

Д. Милль акцентирует внимание на свободе любого гражданина от вмешательства как государства, так и другого человека. Предмет толерантного отношения для него – уже не достаточно «узкая» сфера религии в душе человека, а то, что представляет собой фактическое различие в стилях жизни. Разнообразие жизненных стилей (*diversity of lifestyles, lifestyle options*) это, с одной стороны, – следствие собственно природы человека, которая «подобно дереву, подчиняется в своем росте только движению внутренних сил», с другой – необходимое условие процветания (через усложнение и наращивание различий, следовательно, и «плодов» этих различий) всего общества.

Милль достаточно четко описывает опасность поглощения индивидуальности массой: «Тенденции нашего времени имеют своим следствием то, что общество теперь более, чем когда-либо, заражено склонностью подчинять людей общим правилам по-

ведения и подводить всех и каждого под установленный им тип. А этот тип – сознают это или не сознают – не что иное, как отсутствие всякого рода сильных желаний. Теперешний идеал характера состоит в том, чтобы не иметь никакого характера, в том, чтобы сдавливать, как китайка сдавливает свою ногу (тесной обувью с детства – А.Л.), и таким образом, увечить все, что в человеке выдается сколько-нибудь вперед и может сделать его отличным от посредственностей»¹².

Следует ли людям жить сообразно своим собственным взглядам? Определенно да, так как каждая точка зрения, согласно Миллю, может быть истинной или частично истинной, или же выступать в роли критики застывшего в своем развитии общественного мнения.

Следует ли ограничивать индивидуальную свободу? Милль разделяет жизнь человека на «социальную» и «частную» стороны: «В отношениях своих к другим людям необходимо, чтобы индивид соблюдал в большей части случаев известные общие правила, дабы каждый знал, чего может ожидать от других; но в том, что касается его самого лично, индивид должен быть вполне самодержавен»¹³.

Есть ли вообще критерий ограничения свободы? «Все, что причиняет прямой вред индивидууму или обществу или включает прямую опасность вреда для них, все это должно быть изъято из сферы индивидуальной свободы и должно быть отнесено к сфере нравственности или закона. Что же касается до тех действий индивида, которыми он не нарушает какой-либо определенной обязанности своей к обществу и которые, будучи вредны только для него самого, не наносят прямого видимого вреда тому или другому индивиду, то такие действия если и могут причинить зло обществу, то зло только случайное, или, если так можно выразиться, истолковательное, и общество должно переносить это зло ради

¹² Д. С. Милль. О свободе // Реферативный журнал «Социальные и гуманитарные науки». Серия 11, № 3. М., 1996. С. 223.

¹³ Там же. С. 229.

сохранения другого высшего блага, ради сохранения индивидуальной свободы»¹⁴.

Таким образом, Милль «вводит» ценность человеческой свободы и, тем самым, дополняет прагматический аргумент в пользу толерантности моральным: толерантно следует относиться к иному другому даже не столько потому, что его жизненный выбор может быть «лучше» твоего, сколько на основании самого различия. Но толерантность остается не самоцелью, а средством для достижения другого, абсолютного блага, и в этом состоит ее ценность. «Другими словами, иногда Милль защищает толерантность как инструментальную ценность, тогда как в других случаях он защищает ее как существенное благо»¹⁵.

Иными словами, если критерий развития общества – это количество и качество различия в стилях жизни, а свобода (пусть в рамках «частной жизни») – это абсолютная ценность, то мы должны принимать и последствия такой свободы, даже если по каким-то основаниям они предоставляются нам морально негативными. Проблема заключается в том, что моральная оценка всегда выносится субъективно, а потому каждый уникальный индивид оценивает «чужое» как «морально вредное» на свой лад. Понятие морального зла потому может наполняться принципиально разным содержанием. Более того, возникает вопрос: как быть в случаях, когда человек свободно, но сильно вредит сам себе и, тем самым, возникает опасность потери для общества уникального жизненного стиля?

¹⁴ Там же. С. 232. Потом Милль добавляет: «Но самый сильный аргумент против вмешательства в сферу индивидуальности состоит в том, что такое вмешательство оказывается в большей части случаев вредным, обыкновенно совершается некстати и невпопад», «Никогда не может быть излишней такая деятельность правительства, которая не препятствует индивидуальной деятельности и индивидуальному развитию, а только помогает им, поощряет их»// Там же, сс. 234, 246. Как не вспомнить здесь И. Бентама и его «Введение в основания нравственности и законодательства»?

¹⁵ «Justifying Toleration». Ed. by S. Mendus, ... P. 11. Милль также выражает кредо классического либерализма: «Благополучие каждого индивида ближе всего касается его самого» // «О свободе». С. 228.

Проблема «объектов» толерантности может быть переформулирована и в следующий вопрос: «Можем ли мы говорить о толерантности по отношению к самим людям или мы должны толерантно (интолерантно) относиться к их действиям, качествам, или верованиям?»¹⁶ Опять-таки можно выделить несколько точек зрения¹⁷.

Первая, выраженная в статье «Толерантность как добродетель» Д. Хортоном, близка по логике позиции Николсона и составляет достаточно узкую область для толерантности. Толерантность применима только к области явлений, вызывающих моральное неодобрение по некоторым разумным причинам, но еще не «перешедших» в статус объективно неприемлемых. Нужно просто взвесить основания «за» и «против», чтобы сделать наиболее разумный выбор. «Область, внутри которой возражения, как кажется, имеют ценность или не так уж и беспочвенны, хотя и не разделяются всеми, и есть место для толерантности»¹⁸.

Д. Хейд указывает на то, что позиция непонимающего, но «позволяющего» субъекта толерантности в этом случае двойственна. Он предлагает для преодоления такой двойственности концепцию перцептивного сдвига *ad hominem*. «Модель двух рядов причин подразумевает, что причины для осуждения и для

¹⁶ Mendus S. Toleration and the limits of liberalism. P. 17–18.

¹⁷ По поводу объектов толерантности есть разные точки зрения. В частности, баронесса Варнок вообще считает, что, поскольку нельзя провести четкую разделительную линию между тем, на что можно повлиять разумом, и чистой эмоцией в отношении к другому, то «Интолерантное это то, что невозможно вынести (то, что невыносимо – unbearable) и мы можем просто безосновательно чувствовать, верить, решать, что нечто невыносимо и должно быть остановлено» // M. Warnock. «The limits of Toleration» // *On Toleration* edited by S. Mendus, D. Edwards, 1987. P. 126. Конечно, в таком случае круг объектов толерантности близок либо к пустому, либо к крайне «текущему» множеству.

¹⁸ Horton J. «Toleration as a virtue» // «*Toleration: An Elusive Virtue*» Ed. by D. Heyd, New Jersey, Princeton Univ. Press, 1996. P. 40. Однако для Хортона, в отличие от Николсона, «толерантность это добродетель, в которой мы не только нуждаемся, но и которую осознаем без разделения убеждений того, кто проявляет толерантность... Толерантность не может быть добродетелью, которой кто-то сам «обладает», ее можно только «узнать» в других». P. 40.

отказа от осуждения сбалансированы некоей процедурой выборки... Перцептивная модель, напротив, трактует эти наборы причин как качественно отличные друг от друга и не сводимые к какому-нибудь общему основанию. Добродетель толерантности состоит в переключении («switch») перспективы... Поэтому, чтобы быть толерантным, каждый должен быть способен приостановить свое суждение об объекте, отказаться от этого суждения как неуместного ради приобретения совершенно иной перспективы»¹⁹.

Далее Хейд развивает свои положения, несколько переключаясь с «понимающей» психологией: «Перцептивная толерантность трактует верования и практики не как изолированные сущности, но как принадлежащие персональной когнитивной системе или форме жизни. Именно поэтому толерантное отношение ассоциируется с «пониманием» другого, то есть со способностью «заземлить» (to anchor) определенное действие или убеждение на персональную «почву» (background) мотиваций, интенций, или других убеждений той же когнитивной системы». И далее: «Мы терпим не мнения или убеждения, или даже не поступки и действия, а только субъектов, придерживающихся убеждений и практик, вызывающих у нас неприязнь»²⁰.

Возможно, подлинный гуманизм в педагогике в том и состоит, чтобы за идеей видеть человека, придерживаясь «презумпции» личности²¹. Однако здесь возникает интересная проблема «подотчетности» противоположной стороны: «Мне кажется,

¹⁹ «Toleration: An Elusive Virtue» Ed. by D. Heyd, New Jersey, Princeton Univ. Press, 1996. P. 11.

²⁰ D. Heyd. P. 12–15.

²¹ Также интересной представляется аналогия со старой социологической антиномией холизм – номинализм (применительно к социальной онтологии), в нашем случае – равна ли человеческая личность «мыслям» – «идеям» – «идеалам» (сущность дана в феноменах) или же остается некоторый стержень, несводимый к «проявлениям», ради которого мы, собственно, и проявляем толерантность. Далее открывается потенциально бесконечный круг вопросов, связанный с определением этой сущности (если она одна), или сравнением сущностей (если они у представителей разных культур разные).

асимметрия между тем, кто относится толерантно, и тем, к кому так относятся, может быть объяснена тем фактом, что субъектам и агентам (убеждений и действий, поставленных под сомнение) труднее осуществить переключение... поскольку они идентифицируют себя со своими взглядами и действиями куда более сильно. Абстрагирование агента от реального действия тяжелее дается участнику, нежели наблюдателю»²².

Не факт, что ученик, ненавидящий всех педагогов, увидит в данном конкретном педагоге человека. Случай с педагогом, ненавидящим учеников, представляется также возможным. Таким образом, дилемма приобретает несколько пессимистичный характер: либо мы не видим за действиями «уникальных» людей, но зато можем типизировать их поступки, соизмеряя последние с объективным критерием (мораль, благо, общественное мнение), либо мы трактуем толерантное отношение как отношение из сферы должного, но не из сферы сущего.

Однако, можно допустить, что в структуре образовательных учреждений имеет смысл оставлять место для некой независимой инстанции, которая, опираясь на устав и внутренние кодексы поведения, могла бы судить о мере отклонения субъекта от норм. Если процедуру выборки ряда причин сложно совместить с моральным принципом, позволяющим отделять добро от зла, или моралью «как таковой», то нельзя ли увязать ее с более четкими и формализованными системами наподобие правовых?

Один из вариантов такой увязки представлен в работе Д. Рафаэля²³. С самого начала автор подчеркивает: «Ваше стремление запретить что-то должно иметь под собой рационально обоснованное неодобрение происходящего, причем вы можете ожидать, что такое неодобрение будет разделено другими. Не одобрять что-то означает судить об этом как о плохом. Такое суждение – не плод ваших субъективных предпочтений, оно претендует на универсальность, на то, чтобы быть точкой зрения

²² D. Heyd. P. 16:

²³ D. Raphael. *The Intolerable // Justifying Toleration*. Ed. by S. Mendus, New York – Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998.

любого рационального агента. Содержание суждения, что нечто является плохим, подразумевает, что это нечто определенно может быть пресечено. Но, если ваше неодобрение рационально обосновано, то почему вам следует идти против него? Почему вам следует терпимо относиться к этому?»²⁴.

Следует оговорить, что Рафаэль определяет толерантность как «позволение существовать тому, что вы считаете **плохим**», т. е. приближает значение толерантности к правовому «индифферентно, не запрещено», но пытается обосновать более **широкую** сферу ее применения, нежели просто «не вызывающие морального неодобрения объекты».

Следуя предложенной Николсоном логике размышления (толерантность без морального неодобрения не есть толерантность, то, что вызывает моральное неодобрение, терпеть не следует (парадокс толерантности). Автор задается вопросом: «Есть ли вообще такая вещь, как неморальное неодобрение (non-moral disapproval)? Если нет, то для толерантности не остается места»²⁵.

Для того чтобы ответить на вопрос о границах толерантности, автор исследует теории Милля и Канта. Вывод достаточно очевиден: «Для Милля характерен взгляд, что моральный долг применим только по отношению к другим людям, но не к себе самому. Критерий ограничения свободы у Милля (причинение вреда другим) позволяет человеку приносить вред самому себе.

Д. Рафаэль вполне логичен: человек, проявляя толерантность, то есть мирясь с тем, что он считает неприемлемым злом, ограничивает свою свободу и ущемляет свои права, принося себе вред. Милль, требуя толерантности как непричинения вреда другим, не забывает о том, что толерантный человек имеет те же права жить, как он считает нужным, что и другие люди. Милль должен быть последовательным: позволяя другим жить и думать,

²⁴ D. Raphael. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus, New York Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998. P. 139.

²⁵ Ibid. P. 140.

как они хотят, человек должен оставлять такое же право и за собой.

Из этого рассуждения Д. Рафаэль делает вывод: критерий Милля работает на свободу, но не на толерантность... Если же принцип уважения к другим основать на позиции Канта, то нарушение долга по отношению к самому себе уже есть нарушение принципа уважения к личности. ... По Миллю, свобода, которую следует предоставить, не есть толерантность, потому что у нас нет права относиться к ее проявлениям морально. По Канту, мы имеем это право, а потому вся предоставленная свобода и есть толерантность»²⁶.

Каким образом толерантность, основанная на принципе уважения к личности, вообще возможна, если мы, по логике вещей, должны пресекать все, что нарушает этот принцип и до тех пор, пока нарушает? Видимо, необходимо «вписать» категорический императив в теорию Милля, «сглаживая» крайности подходов.

Для этого Д. Рафаэль предлагает провести разделительную черту между более и менее строгими категориями морального долга: «Более строгие будут одновременно плохими и нетерпимыми, менее строгие – плохими, но терпимыми». Для такого разделения выделяются 3 критерия:

а) различие действия и бездействия (omission) – тогда «мы могли бы сказать, что толерантность подразумевает неодобрение по отношению к бездействию, неудаче в поддержке принципа уважения к личности, тогда как позитивный (в смысле активный – А.Л) акт нарушения этого принципа не только вызывает неодобрение, но вообще остается за пределами терпимого»²⁷;

б) различие обязательств совершенного вида (perfect obligation) и несовершенного вида (imperfect). Соответственно, нарушение обязательств совершенного вида, таких, как возврат долга, когда определены практически все «условия», составляющие

²⁶ D. Raphael. *The Intolerable // Justifying Toleration*. Ed. by S. Mendus New York – Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998. P. 142.

²⁷ Ibid. P. 143.

«обязательство», явно хуже, чем нарушение обещания заниматься благотворительностью, где многое «оставлено на усмотрение агента»;

в) различие обязательств, которые подразумевают наличие соответствующих прав (право на возврат долга) и тех, которые этого не делают.

Однако возникает вопрос: «Откуда мы можем знать, что обязательство воздерживаться от причинения боли является совершенным, а обязательство помогать людям (в оригинале – *to confer positive happiness* – А.Л.) – оставляет многое на усмотрение агента – т. е. является несовершенным?»²⁸.

Введенное Кантом разделение цели и средства (относись к человеку как к цели и никогда как к средству) не срабатывает, а иногда и запутывает дело в ряде случаев, когда, например, убийство совершено «ради» убийства и в жертве не видели «источника или средства» для получения, скажем, денег или информации. «Конечно, убийца нарушил обязательство совершенного вида – потому что он нарушил права жертвы, – а не из-за какого-то особого отношения к ней»²⁹.

Д. Рафаэль делает вывод: «Такое отнесение к правам кажется более безопасным методом, определяющим, будет ли данное обязательство обязательством совершенного вида или нет. Но также как и в случае с предложенным критерием (имеется в виду критерий «в» – А.Л.) мы должны опираться на моральную интуицию (*moral intuition*) в решении вопроса о том, имело ли место право. И здесь может быть такое же столкновение различных мнений, как, например, в приписывании прав животным или эмбрионам»³⁰.

Способен ли предложенный метод разрешить проблему? Ведь «обычно довольно ясно, совершал ли объект какое-либо действие или воздерживался от того, что должен был сделать». Но совпа-

²⁸ D. Raphael. *The Intolerable // Justifying Toleration*. Ed. by S. Mendus New York – Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998. P. 143.

²⁹ Ibid. P. 144.

³⁰ Ibid. P. 145.

дает ли он фактически с разделением между обязательствами совершенного «вида» (предписанное действие, соответствующие права) и обязательствами несовершенного «вида» (свобода в выборе условий действия, отсутствие соответствующих прав)? Определенно, нет. Отказ в возврате долга – это бездействие, но это также и нарушение обязательства совершенного вида...

Итак, разделение между действием и бездействием не является подходящим методом для проведения границы между терпимыми и нетерпимыми объектами, вызывающими неодобрение»³¹. Остается «свобода выбора» внутри «ограниченного» патернализма. Он может быть опять же «строгим», и тогда критерий интолерантного – нарушение non-discretionary duty, а следовательно, требуется контроль над целым рядом вредных действий по отношению к другим и самому себе. Он может быть «мягким» в том случае, если «если мы полагаем критерием интолерантного нарушение прав, тогда все обязательства по отношению к самому себе будут вне этой области (интолерантного), поскольку недискреционные обязательства по отношению к самому себе не подразумевают наличие прав против себя самого»³².

Таким образом, по мнению Д. Рафаэля «граница интолерантного устанавливается нарушением прав. Действия, которые вызывают неодобрение, но не нарушают прав, **могут быть** терпимы наперекор нашему убеждению, что они плохие, и их **следует** терпеть, если те, кто так поступает, свободно сделали этот выбор. В последнем случае толерантность востребована как проявление уважения к целям (выбору) тех, кто так поступает»³³.

Толерантность, поэтому, оказывается частным специфическим случаем реализации принципа свободы, основанного на «уважении к другим» и подкрепленного правом (законодательством), поскольку «пригодна в тех случаях, когда кто-то не вмешивается в то, что не одобряет, но идея свободы уместна и в

³¹ D. Raphael. *The Intolerable // Justifying Toleration*. Ed. by S. Mendus New York – Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998. P. 146.

³² Ibid.

³³ Ibid. P. 147.

случаях невмешательства в то, что не вызывает неприязнь»³⁴. Нерешенной проблемой остается «классификация» тех прав (обязательств), которые кто-то нарушил, – ведь остается полагаться на интуицию, «...но она может изменяться от одного человека к другому, от одного поколения к другому и от одного общества к другому»³⁵.

Круг опять замыкается. Дело ведь не только в том, что не каждая школа будет способна написать собственную конституцию и кодексы, регламентирующие основные сферы жизни; отсутствуют четкие критерии, по которым мы могли бы сказать а) «здесь ты нарушаешь мои права», б) «это субъект права»³⁶, в) он «свободно» и «рационально» поступает. Более того, отнесение к праву (а не к традиции, например), будет «чуждым» для ряда культур правилом, и они, в лучшем для всех случае, будут просто жить по своим нормам «отдельно».

Современная ситуация, помимо глобализации и оформления единого социального пространства³⁷ осложняется еще и тем, что сами общества перестают «онтологически» совпадать с одной культурой. Б. Парек лаконично описывает эти общества так: «Это общества, долгое время предполагавшие, что у них есть одна (single) национальная культура, которую все граждане должны усвоить (to assimilate). Такие общества сейчас обнаруживают, что они содержат группы и общности, которым невозможно навязать эту культуру или их приспособить к ней, тем самым они (общества) получают новый и незнакомый вызов»³⁸.

Возникает парадокс: открытость либеральных обществ и обязательность среднего образования в других странах подрывают «возможность» либерализма и образования.

³⁴ D. Raphael. *The Intolerable // Justifying Toleration*. Ed. by S. Mendus New York – Sydney, Cambridge Univ. Press, 1998. P. 147.

³⁵ Ibid. P. 148.

³⁶ Если невменяемость вычисляется по ряду признаков судебно-медицинской экспертизой и, видимо, может быть (относительно) четко определена, будет ли «все остальное» вменяемостью?

³⁷ Waters M. *Globalization*. London New York, 1995.

³⁸ B. Parekh. *Rethinking Multiculturalism*. Oxford Univ. Press, 2002. P. 4–5.

Насколько состоятелен либерализм в условиях «факта разумного плюрализма»?³⁹ Своеобразной «правой» реакцией либерализма на сдвиг к ситуации «постмодерна» являются работы Д. Ролса. Он конструирует теорию, позволяющую получить на «выходе» требуемые правила для регулирования «характерных» для общества конфликтов по поводу благ, полученных в результате кооперации (хотя выгода от кооперации очевидна), а также основополагающие принципы для формирования институтов прав и обязанностей, распределяющих «плоды» и «тяготы». «Концепция социальной справедливости должна рассматриваться как стандарт, относительно которого следует оценивать распределительные механизмы общества»⁴⁰ и соответствовать интуитивному понятию честности. Принципы справедливости суть следующие: «Первый принцип: каждый человек должен иметь равное право на максимально полную систему равных основных свобод, совместимых с аналогичной системой свобод для всех. Второй принцип: социальные и экономические неравенства должны сглаживаться или быть организованы таким образом, чтобы: а) они служили наивысшей выгоде наименее преуспевающих, б) они были связаны с должностями и постами, открытыми для всех при условии честного соблюдения равенства возможностей. Первое правило приоритета: ...свободу можно ограничивать только ради свободы. Второе правило приоритета (приоритет справедливости над эффективностью и благосостоянием): второй принцип справедливости...предшествует принципу эффективности и максимизации».

³⁹ См. Хомяков М.Б. Проблема толерантности в современной англоязычной политической философии // Толерантность в современной цивилизации: Материалы междунар. конференции, Екатеринбург, 14–19 мая 2001г. Екатеринбург, изд-во Урал. ун-та, 2001, С. 91–121; Д. Ролс пишет по этому поводу буквально следующее: «A modern democratic society is characterized not simply by a pluralism of comprehensive religious, philosophical and moral doctrines, but by a pluralism of incompatible yet reasonable comprehensive doctrines» // Political liberalism. Columbia Univ. Press, 1996.

⁴⁰ Rawls J. A. Theory of Justice. London: Oxford University Press, 1971. P. 9.

ции общей суммы выгод; а честное соблюдение возможностей предшествует принципу дифференциации»⁴¹.

Д. Ролс выдвигает две линии аргументации в защиту своей концепции. Во-первых, она «лучше согласуется с нашими интуитивными представлениями» о честном равенстве возможностей. Наличие у индивидов неравных долей социальных благ считается справедливым, если это – результат их выбора и усилий. Но нечестно, когда индивиды поставлены в привилегированное положение из-за изначально лучших «стартовых» позиций: социального положения или природной одаренности, что суть случайность с моральной точки зрения.

Д. Ролс пишет: «Как только мы начинаем задумываться о влиянии, производимом социальными и природными случайностями на определение распределяемых долей, нас должно при здравом размышлении обеспокоить их влияние. В моральном плане и те, и другие одинаково случайны»⁴².

Что можно сделать? Устранить неравенства, являющиеся плодом «слепой удачи», особенно в случае природных недостатков, – явная утопия. Но если нельзя выровнять возможности, то нужно увязать их с другой целью – равенством результатов. «Базовая структура может быть организована таким образом, что эти непредвиденные обстоятельства будут работать на благо наиболее обездоленных. ... Если мы хотим создать такую систему, в которой никто не выигрывает и никто не проигрывает от своего места в системе распределения своих естественных дарований или от своих стартовых позиций в обществе, в которой каждый теряет или обретает взамен этого некоторые компенсирующие преимущества, мы приходим к принципу дифференциации»⁴³.

Вторая линия аргументации связана с идеей «общественного» договора в ситуации изначального положения. «Это изначальное положение не является, конечно, представлением о не-

⁴¹ Rawls J. A. Theory of Justice. London: Oxford University Press, 1971. P. 302–303.

⁴² Ibid. P. 74.

⁴³ Ibid. P. 102.

ком реальном историческом положении вещей, еще менее – о примитивной культуре. Оно понимается как чисто гипотетическая ситуация, ...ключевая особенность которой состоит в том, что никто не знает своего места в обществе, своей классовой принадлежности или социального статуса, никто не знает своей участи в распределении естественных способностей, уровня интеллекта, физической силы. Я предполагаю, что стороны не знают даже своих концепций блага или своих специфических психологических качеств. Принципы равенства устанавливаются за завесой неведения. ...Поскольку все будут находиться в одинаковом положении и никто не сможет создать условия, благоприятные для него одного, установленные принципы равенства окажутся результатом честного соглашения или торга»⁴⁴.

Иными словами, люди, не зная даже собственных психологических склонностей (Ролсу необходимо исключить и это, так как желание рискнуть по принципу «все или ничего» может разрушить стабильность «усредняющей структуры») в условиях «чистой» рациональности, обладая только априориями политического мышления и представлением о достойной жизни как максимально абстрактной (тонкой) теории блага, обязательно выберут принцип дифференциации как единственно оптимальный⁴⁵.

Но ведь в реальной жизни мы будем следовать все же разным «частным» концепциям блага! Как их совместить? Ролс формулирует проблему так: «...Как возможно, чтобы вечно могло существовать стабильное и справедливое общество свободных и равных граждан, которое разделено совершенно несхожими религиозными, моральными и философскими докт-

⁴⁴ Rawls J. A. Theory of Justice. London: Oxford University Press, 1971. P. 12.

⁴⁵ Ролс здесь пытается преодолеть прежде всего утилитаристский принцип максимизации общей суммы благ (ведь этот принцип не исключает того, что ты окажешься в числе тех, кому не повезло), но избежать и «полного равенства» социальных благ вне зависимости от положения человека в обществе это тоже иррационально, т.к. определенные виды неравенств могут улучшить для каждого возможность получения социальных благ.

ринами?»⁴⁶. Где здесь место толерантности и на чем она основана? Ролс выдвигает идею приоритета права над благом – государство в своей деятельности не должно руководствоваться никакой «частной» концепцией блага.

Но почему общество не распадается и как вообще люди продолжают понимать друг друга? Ответ уже содержится в «Теории справедливости» – Ролс **остается на позициях антропологического фундаментализма: поскольку мы рациональные, разумные существа, различие в наших концепциях блага и понимании политических ценностей не является абсолютным**, а потому возможен «перекрывающийся консенсус» и формирование некой интегральной, сквозной системы ценностей и воззрений, относительно которых можно ожидать согласия всех⁴⁷.

Таким образом, толерантность у Ролса растворена в концепции справедливости и основана на вполне определенных антропологических допущениях.

Какие недостатки можно обнаружить в концепции Ролса? Во-первых, принцип дифференциации помогает распределить только социальные первичные блага⁴⁸; во-вторых, ряд случаев, ска-

⁴⁶ J. Rawls. Political Liberalism. Columbia Univ. Press, 1996.

⁴⁷ Подробнее см. Хомяков М.Б. Проблема толерантности в современной англоязычной политической философии // Толерантность в современной цивилизации: Материалы междунар. конференции, Екатеринбург, 14–19 мая 2001 г., Екатеринбург, изд-во Урал. ун-та, 2001. С. 91–121.

⁴⁸ В частности, Рональд Дворкин предложил свою концепцию для преодоления этого недостатка: так называемую «систему страхования» до «аукциона» по приобретению социальных благ при «фиксированном и одинаковом» количестве «денег» для «покупки» у каждого индивида во все том же первоначальном состоянии, и систему «налогообложения» как реализацию этой идеи. Концепция наталкивается на очевидную трудность вычислений не только потому, что не всегда ясно, что считать недостатком, но и потому, что приходится в интересах справедливости учитывать помимо «природных» недостатков человека возможность вмешательства в «реальной» жизни тех же природных факторов негативного для кого-либо (и выгодного для другого) характера (наводнений, засухи, и т. д.), о которых мы не будем располагать «опережающим» знанием, но которые, кстати, тоже случайны с моральной точки зрения. См. работу Р. Дворкина «Либеральное равенство» // Современный либерализм. М., Дом интеллектуальной книги, 1998.

жем, достижение успеха невзирая на невыгодные стартовые позиции, интуитивно как раз-таки не должны подпадать под «принципы» справедливости; в-третьих, проблематично оценить меру «природных» авансов и «плодов собственных действий» в успехе конкретного человека. А можно ли вообще это разделять? (Например, следует ли давать больше общественно-полезной нагрузки ученикам-отличникам, а свободное время учителей как некоторый ресурс тратить на «подтягивание» неуспевающих?).

Наконец, что для нас наиболее важно – как в целом оценить теорию Ролса: а) с точки зрения отношения к «предыдущему» либерализму; б) с точки зрения адекватности модели Ролса реалиям современных обществ.

По первому пункту можно выделить две точки зрения. Первая выражена таким образом: «Учение о толерантности Ролса... есть рационалистическая теория современной демократии и, развивая предпосылки, заложенные еще в учениях Локка и Милля, остается на тех же самых основаниях»⁴⁹.

Другая предполагает противоположную оценку: «Сейчас мы пришли к концу классического либерализма. Мерой социального блага является уже не удовлетворение индивидуальных стремлений, но выравнивание социального дисбаланса в пользу беднейших слоев как первейшее требование к социальной совести и социальной политике.... Плюрализм в его классическом понимании... исходил из разграниченности различных сфер общественной жизни. Но в настоящее время мы имеем ситуацию всепроникающей политизации общества... Если, таким образом, определение социальной нормы носит политический характер, то принцип помощи наименее удачливым, понимаемый в качестве *исходного* социального обязательства, может означать – как в социологическом, так и в статистическом смысле – движение к усреднению»⁵⁰.

⁴⁹ М.Хомяков. Проблема толерантности... С. 105.

⁵⁰ Д. Белл. Грядущее постиндустриальное общество. М., 1999. С. 599, 600, 606.

Как кажется, Ролс «продолжает традиции» в том смысле, что он обосновывает жизнеспособность толерантности «внутри» и для **определенных обществ**, начиная со знакомых оснований, но, по существу, «на выходе» это – принципиально другой «либерализм», в меньшей мере «ценностный», в большей – процедурный, тяготеющий к некоторым «социалистическим» идеям, ранее не свойственным «идеологии лучших обществ». Видимо, принципиально другими стали условия, в которых приходится «выстраивать» теорию. Да и насколько «либеральные» общества были «лучшими»? Так, положение Ролса о приоритете права над благом вызывает упрек, скажем, коммунитаристов, заявляющих о том, что процедурный либерализм не способен поддержать опосредованные общие блага, такие, как патриотизм. Ведь «вокруг» права нельзя выстроить гражданскую идентификацию, и республика становится «ностальгией» в атомарном обществе «конвергентных» благ (это уже упрек «классическому» либерализму)⁵¹. С другой стороны, тот же либерализм Ролса может быть расценен как «лицемерная» попытка допустить некоторую долю различий внутри общества, «по прежнему верного» базовым либеральным ценностям: «...Нужно сделать следующий шаг – от агонизирующей либеральной или постлиберальной позиции, в которой либеральные институты и практики «хвалят» за предоставление убежища формам моральных различий, отмеченным в ценностном плюрализме (value-pluralism), к плюралистическому взгляду, в котором либеральные формы жизни «лишены радости» особых привилегий какого-либо рода»⁵².

Таким образом, возвращаясь к заявленной тематике, можно допустить, что либерализм выступает достаточно целостной парадигмой, предлагающей определенную модель толерантности и

⁵¹ См., например, Ч. Тейлор. Пересечение целей: спор между либералами и коммунитаристами // Современный либерализм. М. 1998. Конечно, позиция Тейлора в некотором смысле уязвима, если поставить вопрос об уровнях идентификации и субъектах, которым «нужна» идентичность.

⁵² J. Gray. «Enlightenment's wake: Politics and culture at the close of the modern age». London - New York, Routledge, 1995. P. 143.

критикуемой извне либо за то, что она допускает «слишком много» толерантности и это ведет к саморазрушению «либеральных» обществ, либо за то, что такая модель является анахронизмом в ситуации постмодерного мира, поскольку не может быть руководством по взаимодействию с абсолютно «другими» обществами и субкультурами.

Попытку либерализма допустить плюрализм в отношении «разного другого» при сохранении «объективно» единственно правильного образа (цели, способов, институтов, наконец, структуры развития) общества как результирующей этих сил и ее следствия для толерантности Д. Хейд описывает так: «Кажется, идея толерантности подвергается нарастающему процессу давления между требованиями не терпеть immoralное (абсолютизм) и допустить законность морально различного (плюрализм).... Сдвиг от этих взглядов (имеются ввиду Локк и Милль – *А.Л.*) к современным концепциям, которые основаны на простом допущении гетерогенности ценностей и жизненных стилей, подталкивают понятие толерантности опасно близко к понятию индифферентности»⁵³. Безразличие же не есть толерантность в «числом виде»⁵⁴.

Можно сделать вывод, что толерантность, понятая как моральная добродетель, не может получить достаточно непротиворечивого обоснования даже внутри собственно либеральной традиции. Тем более проблематичным кажется перенос «либерально» понятой толерантности в качестве нормы или образца для культур с низким правовым сознанием, решающих политические вопросы «сердцем». «Либерализм есть, в сущности, идеология индустриального Запада... Моральное и идеологическое

⁵³ «Toleration: An Elusive Virtue» Ed. by D. Heyd, New Jersey, Princeton Univ. Press, 1996. P. 4.

⁵⁴ «Проблема заключается в том, что толерантность негативного характера... не является достаточной для современного цивилизованного человечества. Человек требует от закона большего, чем просто позволения идти своим путем...» Lord Scarman «Toleration and the Law» Lecture on Toleration, 1983. Printed and reprinted by The Ebor Press, York, 2002. P. 7.

ядро либерализма сформировано рядом ценностей и верований (beliefs)... Наиболее важными из них выступают следующие: индивид, свобода, разум(ность), справедливость, толерантность»⁵⁵.

Однако, возвращаясь немного назад, имеет смысл упомянуть и второй концептуальный подход, связанный с работами К. Нидермана и Д. Лорсена (США)⁵⁶. По их мнению, речь не идет о возможности существования одной, «правильной» модели толерантности. Скорее, мы можем говорить о разных моделях толерантного сознания в разные исторические эпохи у разных культур и обществ. «Либерально» понятая толерантность – лишь одна из моделей, которая не может претендовать на статус абсолютной. Толерантность – не что иное, как «семейное сходство»⁵⁷ определенных практик: (безразличия, доброжелательности, почтения, терпимости и т.п.), имевших место и в раннее средневековье, и в восточных культурах. Следовательно, имеет смысл искать свою «толерантность» (и ее основания) в своей собственной культуре. Но как согласовывать разные толерантности разных культур, и хотя бы двух в пределах «одного» общества?⁵⁸

⁵⁵ A. Heywood. *Political Ideologies: an Introduction*. Basingstoke, Macmillan Press, 1998. P. 27.

⁵⁶ Laursen J. Ch., Nederman C. J. eds *Difference and Dissent: Theories of Toleration in Medieval and Early Modern Europe*. Lanham, Md., 1996; Nederman C.J. *Worlds of Difference. European Discourses of Toleration*. The Pennsylvania State Univ. Press, 2000. А также: Хомяков М.Б. Уральский межрегиональный институт общественных наук: прояснение концептуальных оснований проекта // Вестник УрМИОН № 1, 2001г. Екатеринбург, изд-во Урал. ун-та, 2001.

⁵⁷ Cary J. Nederman. «Toleration in a New Key: Historical and Global Perspectives» // Материалы междуна. науч. конф. «Толерантность в контексте актуальных проблем современной социальной теории и практики» Екатеринбург, 22–29 сент. 2002.

⁵⁸ Мне кажется, логика изучения проблемы толерантности структурно подобна «спору об универсалиях» в средневековой философии. Довольно четко мы можем выделить:

1. Номинализм: «общее» – только в языке (имена), вещи единичны и уникальны – толерантность не существует в «общем виде» как: а) некая «лучшая» модель, б) понятие. Есть разные толерантности в виде моральных, правовых, религиозных практик конкретных и принципиально разных культур.

...

А что такое современное образование? Хотя правильнее было бы спросить – кто делает современное образование? Кто образовывает? «Онтологические» модели образования плавно перетекают от «просвещенческой» (педагог – субъект просвещает аморфную массу) через «интерсубъективную» (педагог и ученики, будучи одинаково субъектными, терпят друг друга в ситуации «получения знаний») – к «осознанию» того, что мы каждый раз, вступая в ситуацию «образование», заново воспроизводим и подтверждаем свою отнюдь не статичную субъектность.

Проблема субъектов толерантности в педагогике может быть рассмотрена и под другим углом: поскольку образование остается иерархичной структурой и, в некотором смысле, может быть рассмотрено как система, то необходимо каждый раз конкретизировать, о «напряженности» какого уровня идет речь: среди учеников, ученик(и) – педагог, среди педагогов, педагог – «системные» требования, наконец, образовательное учреждение – государство. Имеет ли смысл прислушиваться к либералу Ролсу, который считает, что государство не должно разделять никакой из существующих в обществе концепций блага? Возможно, сами университеты и школы есть для себя единственное место и основание толерантности как «ускользающей» формы и нормы человеческого взаимодействия.

2. Реализм: универсалии существуют «до вещей» и онтологически более «весомы» – толерантность «приписывается» человеческому роду и становится предметом антропологии, либо редуцируется к свойствам «всего живого» (адаптивная способность, например), что не преодолевает натурализм как методологию описания общества.

3. Концептуализм: универсалии и есть понятия, результат абстракции от сущности вещей – «общее», «извлеченное» человеческим умом из вещей. То есть толерантности как «данного» общего нет, предстоит: а) изучить исторический контекст эпохи (общества, культуры), перед которыми стояла проблема взаимодействия с «Другим»; б) извлечь модель толерантности, которая «работала» в этой ситуации; в) поставить задачу теоретического анализа моделей с целью обнаружить «инвариант» толерантности. Если это невозможно, толерантность становится «правилом» обращения с ценностями.

Толерантность – декорация
или содержание?
Искусство 80-х и 90-х
как пространство образования
в духе толерантности
(Пер. с англ. Е.С. Тейтельбаум)

Изменение роли разума

«Si dipinge donna, vestita di berettino, d'aspetto senile, in atoo di sopportare sopra la spalle un sasso con molta fatica, con un motto, che dica, REBUS ME SERVO SECUNDIS. Tolerare, и quasi portare qualche peso, dissimulando la gravezza di esso per qualche buon fine, son pesi dell'anima, alla quale appartiene il sopportare, tolerare per cagione di virtũ gli fastidi, le afflittioni, le quali si dimostrano col sasso, che per la gravita sua, opprime quello che gli sta sotto. И vecchia d'aspetto, perche la toleranza nasce da maturita di consigli, laquale и dell'eta senile in maggior parte de gl'huomini mantenuta, adoperata. Et il motto da ad intendere il fine della toleranza, che и di quiete, di riposte, perche la separanza sola di bene apparente fa tolerare, sopportare volontieri tutti li fastidi»¹.

¹ Cesare Ripa, *Iconologia*, TEA, Milano, 1992. P. 444–445.

«Мы видим пожилую женщину, на голове у нее – маленькая шапочка. С огромным усилием держит женщина на спине камень, на котором надпись: REBUS ME SERVO SECUNDIS. Терпеть, нести на себе любой груз, забывая о его тяжести, ради доброй цели, – в этом задача души, призванной терпеть ради добродетели страдания и печали, которые и олицетворяет камень, по причине

Воплощение Толерантности, представленное Чезаре Рипой в «Иконологии», – знаковой книге, впервые изданной в 1593 году и позже ставшей образцом для символического изображения абстрактного понятия толерантности в 17 веке, не видится особенно привлекательным. Это старуха с усталым лицом – ведь, по мнению автора, зрелость и рассудительность, которые должны сопутствовать толерантности, – качества, свойственные старости. Непосильная работа согнула женский стан. На плечах старуха держит огромный камень, на котором мы читаем надпись: *REBUS ME SERVO SECUNDIS*. Тяжелый камень символизирует беды и горести, встречающиеся нам на пути к добродетели. Надпись несет в себе суть толерантности – мечту о мире и покое, которые открываются нам в добродетели, – ведь только мечта об очевидном благе дает силы претерпевать тягости.

Нетрудно заметить, что сегодня мы качественно иначе осмысливаем понятие толерантности. Наиболее яркое отличие заключается в том, что Ч. Рипа представляет толерантность как неприятную обязанность, преследующую нас на пути к добродетели; для нас же толерантность сама по себе является добродетелью. Наша толерантность сбросила со своих плеч тяжелый камень. Рипа, говоря о толерантности, использует такие слова, как «терпеть», «выносить», «мириться», словно толерантность являлась бы чем-то неприятным и требующим усилий. Сегодня мы говорим о толерантности как об открытости чужести, как о понимании многообразия и уважении к различиям. Такая позиция не несет в себе необходимости страдания – напротив, в свете гомогенизации культуры она оказывается притягательной. Кроме того, мы никогда не сравнили бы толерантность со старостью – отчасти, благодаря убеждению, что молодые люди с большей легкостью открывают в себе добродетель открытости

тяжести своей, угнетающий то, что под ним находится. Женщина стара, потому что терпение рождается из зрелости суждения, лишь старости свойственной. Надпись говорит нам о том, что цель терпения есть спокойствие, потому что отказ от видимых благ приносит страдания и заставляет терпеть, добровольно переносить все горести» – Перев. с итал.

и толерантности, нежели пожилые. Важно и то, что Ч. Рипа считал мудрость необходимым условием достижения добродетели, — мы же понятие толерантности не связываем с мудростью вовсе.

Такую же оценку современному значению открытости чужести находим мы и в книге Алана Блума «Сужение американского сознания. Как высшее образование обмануло ожидания демократии и обеднило души сегодняшних студентов». Блум анализирует изменения, которые претерпело понятие толерантности. Он рассматривает интересующий нас вопрос с точки зрения развенчивания античного идеала философии — добродетели как практики. Сократ, являющийся, по мнению Блума, воплощением идеального учителя, не написал ни строчки, однако его слова дали жизнь философии Платона, Аристотеля, заложили фундамент всего здания Античности. Здание это было цельным и крепким, оно хранило в себе знание и о мире, и о человеке. В то время толерантность означала лишь заботу о целостности, о *полисе*, где общественное благо доминировало над частными интересами индивида. *Полис* — значит единство, хоть и выстроенное из граждан. Граждане, таким образом, должны ориентироваться на общее видение социального блага, а философ заниматься рассмотрением большинства. Именно поэтому Сократ в конце концов соглашается с обвинениями в развращении молодежи и развенчивании культа богов. Он соглашается не потому, что верит сам, а потому, что признает значение этой веры для других.

Высший разум не является верховным. Разум важен, но он должен мириться с существованием других благ и идей, и только так может быть достигнуто духовное равновесие полиса.

Дальнейшая история, согласно Блуму, может быть описана как упадок и разума, и общества. Общество начинает относиться к разуму как к предмету потребления, в то время как благоразумные граждане подчиняются такому отношению и, сами того не желая, становятся своеобразными торговцами на рынке идей. Торговцами, соблюдающими правила торговли, а не высшие законы

идей. Первым шагом на этом пути мы обязаны Просвещению. Эту эпоху Блум считает амбивалентной. Истина становится все-ми признанной самоценностью. Она все еще существует сама для себя. Однако власть придерживающие более не нуждаются в мудрости. Положение философии зависит от благоволения господ. Место необходимости занимает благосклонность, которую философы завоевывают тем, что занимаются вопросами одновременно важными и изящными, как то: *cogito* Декарта, общественный договор Руссо или «*Epistole de Tolerantia*» Локка. Эти проблемы отличаются от античных своей частностью: они затрагивают человеческое бытие только в его отношении к природе.

Толерантность в эпоху Просвещения рассматривалась единственно как идея политическая, которая делала возможным движение от иерархического общества к гражданскому, вне зависимости значения, вкладываемого в понятие гражданина. Эта философия подготовила важнейшие политические изменения: например, Французскую революцию, заложившую основы правового государства, войну Севера и Юга в Северной Америке, приведшую к образованию почти что образцового либерально-демократического государства. В это время начинают властвовать иные законы – законы прагматические. Доминирующими факторами становятся экономика, конкуренция, а также технологии и общественное мнение, что, с одной стороны, ведет к несомненному превалированию науки, а с другой – к интересу к языку как инструменту манипуляции общественным мнением. Происходит обособление науки, а философия, поглощенная анализом языка, практически полностью исключается из научной практики.

Философия делает попытки отстоять свои позиции, но цена за это слишком велика: отказ от чистых идей, а взамен – разработка сомнительных суррогатов. Вместо того чтобы говорить о душе, добре и истине, мы говорим об *ego*, о ценности и о творчестве.

Таким образом, наступает момент, когда общество начинает напоминать своеобразный хаотический базар, полный разнообра-

разного товара. Не существует никакого общего интереса, не говоря уже об общих идеях и общем мировоззрении. Остается лишь открытость – как единственная возможность вынести и принять существование другого. Открытость, понятая как абсолютная относительность, становится лишь безнадежной попыткой примирить разрозненное общество. Язык перестает быть средством достижения соглашения – он становится инструментом ведения переговоров и служит торговле. Искажение языка, наиболее ярко выраженное в постулатах деконструктивизма, обозначило последнюю стадию упадка. На этом этапе мы наблюдаем рождение толерантности как квазирелигии. Толерантность становится идеей. В наши дни толерантность ничему не служит – она лишь требует от нас восхищения.

Процессы, подобные тем, что описал Блум, происходят и в искусстве. Современное искусство более не является толкованием высших символов, которые недоступны разуму, и прояснение которых возможно лишь с помощью интуиции – эстетического чувства. Современное искусство зависит от рынка, и оно проникается ментальностью торговца. Искусство становится инструментом, позволяющим более выгодно продавать товары – порой не самого лучшего качества – на рынке современных мыслей.

Толерантность versus торговля

Огромное количество людей и институтов заинтересованы в продвижении идеи толерантности. И поскольку сейчас уже не вызывает сомнения роль визуальной культуры в формировании мнения, мы повсюду видим множество образов, имеющих своей целью пропаганду открытости. Однако само слово «продвижение» является понятием, заимствованным нами из словаря рекламы. Задача рекламы – сформулировать слоган, неважно вербальный или визуальный. И, хотя никто не верит слоганам, все мы покупаем разрекламированную продукцию. Подобной логике следуют и люди, занимающиеся «торговлей» в социальном пространстве.

Прекрасным примером, иллюстрирующим сложившуюся ситуацию, может служить рекламная кампания основанной в Милане корпорации Benetton, занимающейся производством одежды. В 1982–2000 гг. ведущей фигурой, стоявшей за этой кампанией, был фотограф Оливьеро Тоскани – человек, оказавший огромное влияние на эстетический и концептуальный каркас современной рекламы. Он сделал решающие выводы из логики позднекапиталистического рынка, большее внимание уделяющего не продукту, а торговой марке. С 1989 года рекламные щиты дизайнера Тоскани объединила маленькая зеленая надпись: «United Colors of Benetton» («Объединенные цвета Бенетона») и картинка, не имеющая ничего общего с рекламируемым продуктом. Такой шаг оказался эффективным и позволил сообщению Тоскани быть прочитанным в более чем сотне стран. С самого начала обучение толерантности приобрело особое значение. Тоскани формулировал свои сообщения на наглядном, непосредственном языке. Иногда он использовал сделанные им самим фотографии, основанные на четких, легко читаемых ассоциациях, как, например, в случае с «Наручниками» (1989), где символ рабства трансформируется в знак единения. Тоскани покупал фотографии у газет и журналов и размещал их на своих рекламных щитах. В 1992 г. он опубликовал драматическую фотографию корабля, переправляющего нелегальных эмигрантов.

Тоскани – талантливый фотограф, человек, жаждущий эксперимента, открывший новую перспективу в эстетике рекламы. Он доказал, что маркетинг, чтобы стать эффективным, не должен быть скучным. С его появлением на рекламном рынке мы начали говорить об искусстве рекламы, которое является еще одним подтверждением тезиса Блума о тривиализации языка. Как человек, проповедующий добродетель нашего времени, Тоскани достиг золотой середины: футболки служат продаже толерантности, толерантность служит продаже футболок. Идея понравилась всем. Корпорация с радостью заработала огромные суммы денег и позитивный образ, поборники толерантности также остались довольны: с одной стороны, потому что кампания Benetton'а ловко

пропагандировала открытость, а с другой – потому что представлялся случай по-новому затронуть проблему: переплетая этические споры с торговой политикой. Тоскани разрывался между судами и празднованиями в его честь, в то время как кампания Benetton'a послужила уроком для многих – уроком о том, что толерантность можно рассматривать как подъемную силу рекламы.

Пьер Карден, знаменитый модельер и Посол Доброй Воли ЮНЕСКО, профинансировал в 1995 г. проект «Шесть флагов толерантности» («Six Flags of Tolerance») на праздновании Года толерантности и провозглашение «Декларации принципов толерантности». Открытие проекта состоялось напротив Штаб-квартиры ЮНЕСКО в Париже, а позже, в течение года, флаги украшали здания официальных институтов 185 стран-участниц. Среди шести художников, приглашенных к сотрудничеству в проекте, мы находим имена трех выдающихся мастеров: Фриденсрайха Хундервассера, Роберто Матта и Роберта Раушенберга. Работа американского художника называлась «Духовный шар». Она представляла собой карту мира в форме двух встречающихся сердец. Раушенберг объяснил смысл образа так: «Шар раскрывается и превращается в сердце, напоминающее руки Микеланджело, изображенные на сводах Сикстинской Капеллы, которые символизируют единство творца и творения. Само сердце представляет собой своеобразный духовный орган, устанавливающий ритм жизни на Земле»².

Идея продвижения толерантности, принадлежащая Пьеру Кардену, представляет собой еще одну рекламную стратегию – использование «высокого искусства» и великих имен. Намеренно или сам того не желая, один из наиболее выдающихся художников послевоенной истории стал творцом истинного образа толерантности как добродетели: нежного, спокойного, мишурного и напыщенного. Этот флаг явился ответом на идею, высказанную в Декларации: «Толерантность – добродетель, делаю-

² Web-страница ЮНЕСКО: <http://www.unesco.org/tolerance/flags/htm>.

шая мир возможным, – способствует тому, что культура войны уступает место культуре мира».

Искусство на служении

Мне хотелось бы упомянуть скандальную работу известного разрушителя фасадов Криштофа Водицко «Бездомная проекция» (1986). В конце 70-х Водицко эмигрировал из Польши в Канаду, и критическое рассмотрение проблемы социальной исключенности – главным образом, положение бездомных и иммигрантов в пространстве современного города – стало главной темой его творчества. Водицко известен как автор изобретений, призванных облегчить жизнь и общение маргинальных групп. «Машины для бездомных», «Посох чужестранца», «Микрофон», по задумке автора, должны были явиться как ответом на практические нужды бродяги, так и определенным социальным стереотипом. Еще одним способом, с помощью которого Водицко выражает проблему исключенности, является своеобразное партизанское вторжение маргиналов в общественное пространство. Этот способ представляет собой отличающиеся зрелищностью слайды или видеозаписи, проецируемые на исторические памятники, главные офисы крупных корпораций и памятники культуры, которые, в силу разрушения привычной риторической целостности, приобретают новые смыслы. Так, в «Бездомной проекции», пунктом художественной критики становится ситуация вокруг Площади Единения в Нью-Йорке. Исторически это место связывали с радикально настроенной общественной мыслью. Кроме того, Площадь Единения служила домом для бездомных, нелегальных иммигрантов, бедных и немощных. Когда Площадь стала объектом интереса городских реставраторов, место было «очищено» и все его нежелательные жители были изгнаны. Разрушенный пейзаж был аккуратно восстановлен, и особое внимание было уделено четырем памятникам неоклассического периода.

Проект Водицко, так никогда и не реализованный *«in situ»*, с иронией изображал «реанимацию» памятников Вашингтону,

Линкольну, Лафайету и аллегорию Милосердия, представленную слайдами с изображениями атрибутов бездомных людей. Изображения деревянного костыля, инвалидного кресла, бинтов, сгоревших зданий, магазинных тележек (в которые бездомные складывали пустые коробки) были призваны развенчать идею безопасности, устойчивости и стабильного развития и заменить ее критической рефлексией по поводу отношений между рынком недвижимого имущества и изгнанными, между реставрацией городских памятников и ее жертвами. Камерная версия проекта была показана под названием «Бездомная проекция: предложение для Площади Единения» в «49-й параллельной галерее» в Нью-Йорке. Показ проекта на открытом воздухе стал возможным в Бостоне во время новогоднего фестиваля «Первая ночь» в 1986/1987 г. Критический контекст остался тем же, однако язык, на котором Водицко обращался к публике, стал еще более наглядным. Огромная фигура стоящего на коленях бездомного, напоминающего попрошайку в позе, одновременно унижительной и унижающей, стала соизмеримой с монументальностью Мемориала, посвященного солдатам и морякам-участникам Гражданской войны. Два дополнительных слайда, завершивших фотомонтаж, изображали предметы, ассоциируемые с положением нищего, а на колонне появился снимок одного из строящихся новых зданий. Создается впечатление, что новые дома строятся на плечах бездомного. Иначе говоря, бездомный – жертва строительной политики – становится фундаментом современной архитектуры.

Эти своеобразные вторжения, реализованные Водицко, обладают множеством интересных с эстетической точки зрения моментов, ставших поводом для многочисленных рассуждений. Отметим магическое, призрачное в его ночных спектаклях, наложение иллюзорности видеопроекции на прочность и мощь здания, новое прочтение исторических и стилевых кодов. Источником вдохновения для проекций Водицко стал опыт, полученный им на Фестивале Дня Труда, организованном польскими социалистами в 70-х годах. Там он увидел, как огромные де-

корации накладывались на фасады зданий и, несмотря на свою призрачность и иллюзорность, запечатлевались в памяти людей. Художественный язык, к которому Водицко прибегает в работе «Бездомная проекция II», напоминает увиденное им на Фестивале в Польше. Тем не менее, вывороченный порядок, который он обнажает, пока город спит, эта практика, которую я назвала бы редекорацией фасадов изнутри, подчиняются обычным правилам оформления фасадов, таким как: стремление подавить, напыщенность и дидактичность. Стратегия художника, направленная на изображение исключенности, доходит до крайности – до экспозиции. Выставление на показ «чужести» отдельно от ее вызывающих споры исторических коннотаций, требует определения того, что должно быть показано. Это приводит к попытке выстроить некоторую групповую идентичность, основываясь на одной патологической черте – бездомности.

Искусство Водицко отличается концепция образования как содействия. Его работы несут в себе социальное, они как бы вовлечены в жизнь общества. Блум, анализируя эволюцию понятия ценности, отмечает, что время открытости, которое и делает «ценность» ценной, определяется степенью вовлеченности. Папа Римский пользуется уважением, потому что он предельно вовлечен в жизнь общества. Возрастает популярность таких выражений, как «стиль жизни», «идеология», «революция», а также «социальная вовлеченность» (последнее обязано своей популярностью салонам, организованным марксистскими критиками искусства). И неважно, насколько сильны и тонки наши аргументы, трудно избежать ощущения того, что концепция вовлеченного искусства является современным воплощением идеи милосердия. Бездомный человек с клепом во рту напоминает высказывание Оскара Уайльда о том, что филантропы утрачивают гуманность и в этом заключается их отличие от остальных.

Но всегда есть аргумент «за», приведенный и Криштофом Водицко. Может быть, мы не в силах изменить много, однако без нас ситуации с бездомными была бы еще безнадежней.

Заключение

«Мы подобны невежественным пастухам, живущим там, где некогда процветали великие цивилизации. Пастухи играют с фрагментами, найденными ими на поверхности, не имея ни малейшего представления о великих строениях, частями которых эти фрагменты некогда являлись»³, – такова, по мнению Блума, метафорическая картина современной нам ситуации.

Марксисты говорят о святом, интеллектуалы-католики убеждают нас в том, что церковь является наилучшим воплощением либеральной демократии, правоведы защищают террористов во имя толерантности – такова современная версия гармоничного сосуществования различий. Блум демонстрирует, что понятие открытости в различных воплощениях безнадежно пытается примирить философию Просвещения с критической реакцией на эпоху Просвещения, пренебрегая фактом существования глубокого конфликта между либеральным обществом и культурой. При таком рассмотрении открытость становится бессмысленной и опасной.

Означает ли это, что мы не должны учить открытости? Даже если никто не верит в то, что образование в духе идеологии толерантности приведет к распространению мира и любви на Земле, не приведет ли нас отказ от открытости к трагедии? И если мы отказываемся от такого образования – не способствуем ли мы обратному процессу – росту ксенофобии, расизму, дискриминации? Важным вкладом Блума в полемику об открытости явилось то, что он продемонстрировал, что аргумент о «меньшем из двух зол» не является невинным выбором, не влекущим за собой никаких последствий. Более того, этот выбор приводит нас к парадоксальному выводу – выводу о том, что перед лицом реальной проблемы идеология может оказаться более эффективной, нежели разум.

³ Bloom Allan. *The Closing of the American Mind*. A Touchstone Book Published by Simon & Schuster, New York. 1987. P. 239.

Прекрасной аналогией современному пониманию толерантности может послужить орнамент. Специфической чертой орнамента является отсутствие в нем повествовательного, рационального или этического содержания. Нейтральность украшения делает его универсальным элементом декора. Он уместен везде. Один и тот же мотив может украшать и алтарь, и чайник. В этом отношении искусство определялось теорией декора, зародившейся в античности и занимавшейся изучением гармонии – стиля, поведения, предмета, гармонично вписывающегося в определенные обстоятельства. В искусстве теория декора рассматривала, кроме прочего, то, как предмет вписывался в заданный контекст. В эпоху Возрождения идеальным местом для огня виделась «Кузница Вулкана», а в Совет светских лордов могли войти только подобные Платону и Демосфену у греков. Искусство в ту пору функционировало в более широкой моральной, символической и структурной перспективе.

Орнамент, поскольку он несет чисто декоративные функции, никогда не бывает независимым. Именно поэтому мы говорим о декорировании как о прикладном искусстве, выполняющим неполноценную, вторичную роль. В классической традиции орнамент рассматривался как нечто, с этической точки зрения, подозрительное – ведь он мог скрывать реальную сущность и значение вещей. Так, на гравюре Джонатана Исая Нильсона (1756) мы видим, как декоративный мотив, покрывающий кофейню, делает архитектуру изображенного здания абсолютно неразличимой. Отзвук этой классической двойственности сопровождает декоративные искусства на протяжении всей их истории.

В таком же свете и наша визуальная культура изображает декоративную роль толерантности, отображая тот факт, что открытость, претендуя на статус независимой ценности, на самом деле является не более чем словом, обитающим на поверхности языка, и абсолютно бессильна как идея.

Раздел II

**Толерантность
как философско-
педагогическая проблема**

Онтологии детства: тест на толерантность

Детство в течение XX столетия уверенно перемещалось с тематической периферии в центр философского внимания. Это перемещение коснулось и многих других некогда периферийных для философии тем. Одной из причин такой экспансии философии является лавинообразный рост междисциплинарных проблем, осмысление которых требует мобилизации не только научных, но и всех прочих культурных ресурсов. Философия же, будучи отрефлексированным выражением культуры, становится формой и способом мобилизации этих ресурсов. В современной науке детство не рассматривается как только педагогическая, психологическая или физиологическая тема. Пространные или попутные педагогические экскурсы Платона, Аристотеля, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, Г. Гегеля, Ф. Ницше, М. Шелера и многих (так или иначе – всех) других столпов мировой философии не являются случайными. Более того, сегодня они предстают как обязательные. Именно в этой связи С.И. Гессен назвал педагогику прикладной философией. Философскую значимость педагогической практики и отражающей ее педагогической теории подтвердил и Международный философский конгресс «Пайдейя: философия в воспитании человечества» (Бостон, 1998).

Вместе с тем педагогика, доросшая до осознания себя прикладной философией, первичной проблемой устанавливает не содержание образования, не дидактические системы и не методики преподавания, а феномен детства во всей его неуместности в дисциплинарные границы наук. Об этом ярко заявил

уже в XIX в. К. Д. Ушинский в своей «Педагогической антропологии». Эта же причина побудила советских ученых конституировать в 20-е гг. XX в. педологию, а немецких авторов в это же время – набирающую по сию пору силу уже не только в Германии педагогическую антропологию, или антропологическую педагогику, ставшую в одной из своих ветвей так называемой «антипедагогикой»¹. Растет внимание к философии детства и в постсоветской России.

Сегодня происходит переоценка значения, природы, места детства в социуме. Меняется общественное и научное отношение к детству. Акцент на долженствовании взрослых по отношению к ребенку и ребенка по отношению к взрослым сменяется правовой доминантой. Именно в нашу эпоху – 20 ноября 1989 г. – принята одобренная Генеральной Ассамблеей ООН Международная Конвенция о правах ребенка. 18 августа 1994 г. вышел специальный Указ Президента Российской Федерации «О президентской программе «Дети России»», 24 июля 1998 г. принят Федеральный Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Террористические акты в Нью-Йорке 11 сентября 2001 г. сорвали Международный форум, посвященный проблемам детей, на который должны были съехаться руководители более 70 стран мира. И символично, что детство, будучи метафорой всякого кануна, приковывает к себе философский исследовательский интерес в начале нового тысячелетия.

Для России канун нового тысячелетия сопряжен с очередной попыткой преодоления правового нигилизма. Между тем, недостаточность философско-правовой проработки отношений взрослого мира к детству влечет огромные воспитательные, в том числе профессионально-педагогические, издержки. Так,

¹ См., напр.: Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика// Человек. 2001. № 3. С. 5–17; № 4. С. 18–27.

детская безнадзорность и беспризорность стали буднями постсоветской российской жизни, а существующая система борьбы с этими явлениями неэффективна. Детство же, прежде чем стать точкой приложения педагогических усилий, обремененных небесспорными идеалами взрослых, нуждается в практическом оправдании², т. е. в признании и приятии, первым условием которых является толерантное отношение к детству. И поскольку идеалы и ценности взрослых существенным образом заданы определенной культурой, точнее, составляют ее духовное ядро, эксплицируемое во вполне определенный вариант онтологии, постольку становится необходимым сравнительный анализ не только этих выраженных ценностей, но и скрытых за ними онтологий. Онтология детства, эксплицируемая из ценностных оснований определенной культуры, может оказаться «лакмусовой бумагой» для определения того потенциала толерантности в отношении к детству, которым располагает та или иная культура.

Детство всегда нуждалось и продолжает нуждаться не только в толерантном к себе отношении, но, зачастую, в защите, в силе и основаниях, которые бы его защиту обеспечили. Благодарный предрассудок об инстинктивной любви к детям до сих пор непоколебим в массовом сознании, хотя лишен серьезных подтверждений в исторических, этнографических, психологических исследованиях. Особо следует выделить работы Л. Демоза³ и других психоисториков, аргументированно представивших историю человечества как историю инфантицида. Нетерпимость к такому положению детства – симптом нынешнего мироощущения и мирозерцания. И точно так же, как требуют осмысления мироощущение и мирозерцание, становящиеся доминирующими в XX–XXI вв., так требует осмысления и

² См.: Кислов А.Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 165 с.

³ См.: Демоз Л. Психоистория. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 512 с.

философского анализа положение детства в культуре, в различных ее типах, осмысление не только причин исторического и современного инфантицида, но и оснований и возможностей толерантного отношения к детству, без которого не было бы никакой истории человечества вообще.

Обратим внимание на онтологические основания отношения к детству в **архаической** (языческой) культуре. Разнообразная этнографическая и историографическая литература дает обильный и противоречивый материал о способах воспитания, об отношении взрослых к детям у народов, живущих в условиях архаики. В первую очередь бросается здесь в глаза распространенный и не случайный факт жертвоприношения детьми. Свои жертвы язычник несет хтоническим существам, олицетворяющим силы, обитающие на границе соразмерной человеку сферы бытия с небытием. Как правило, она там, где встречаются различные стихии. Граница соприкосновения двух стихий есть как бы зазор, разрыв дискретного по существу бытия – *intermundia*. В этом зазоре таится небытие. Мощь хтонических существ определена силами небытия. От них приходится бежать, откупаться, восстанавливая пусть онтологически ненадежный, но аксиологически желанный порядок. Желанный настолько, что архаика ставит его превыше богов.

Небытие для язычества – не просто отсутствие бытия. Оно – семя и корень бытия. Потому в языческой культуре и смерть – не смерть, а уход, переход, и рождение – не рождение, а тоже переход, приход в вечном вращении Колеса Жизни – универсального для язычества символа цикличности. Для языческой архаики будущее встроено в круговорот, оно есть продолжение настоящего, которое есть продолжение прошлого. Потому актуализируется прежде всего прошлое и вместе с ним – Небытие, Ничто как подлинный исток, сила, цель и судьба бытия, одним словом, последняя правда его.

Потому Бытие – во власти Ничто. Ничто вызывает страх, но более всего – почитание, поклонение, а порой и умиление. Ничто требует осторожного и выверенного обращения с собой. По-

тому всякое обращение к нему погружено в строго соблюдаемый из поколения в поколение ритуал. С Ничто не шутят: его мощь может обрушиться на кого угодно. Тем более закованы в обрядовые традиции те предметы и действия, где граница бытия и небытия особенно прозрачна. Таковы вождь, роженица, лоно, фаллос, старец, дитя. Этому Ничто и несет свои дары язычник, страшась, почитая, поклоняясь, умиляясь, возвращая то, что этому Ничто принадлежит, признавая своей жертвой принадлежность всего небытию. Язычество вообще можно определить как сознание абсолютной зависимости от Ничто.

Великое Ничто выражено позднеантичной философией как Первоединое, которое по сверхмыслимой причине порождает мир, эманурует в мир, – то ли от преисполненности собой как бы выплескиваясь за себя, то ли от нужды в восполнении своей полноты неполнотой. «Величественный полет вниз» Первосединого, его эманация разворачивается в космическую иерархию бытия от богов до минералов, в которой свое место имеет и человек, и человеческий младенец. Всякий языческий бог – экземплификация эманированного, а потому в некотором смысле бытийствующего небытия. Бог отличается от человека именно степенью, характеризующей соотношение небытия и бытия. Все отличается от всего именно этой степенью, а в остальном – «все во всем»: мера и всеединство, сверх которого неиссякаемое в эманациях Первоединое.

Сыновство (дочеринство) мыслится здесь как тождество по существу, но тождество ослабленное. Не иссякает только Первоединое, но импульсы его в эманациях постепенно угасают к периферии. Царство мертвых (хтонический мир) не отделен от мира живых непроницаемой стеной. Умирают даже боги, которых именуют, противопоставляя людям, «бессмертные». Они бессмертны, как бессмертны мертвецы, на то они и хтонические существа. Но опять все дело в степенях. Степень хтоничности убывает от бессмертных (но все же изредка умирающих богов) до бессмертных же минералов, бессмертные которых, однако, есть разновидность смерти. Так, запутываясь в парадоксах, человек

убеждается в собственной неполноте и неполноте осмысляемого мира. Полнота же и правда – там, в Первоедином. Но, в сравнении с человеком, в богах еще так много от Него.

Человеческий младенец, будучи следствием непосредственной или, что несоизмеримо чаще, опосредованной эманации, еще не успел как следует войти в мир живых, он еще полон тем, откуда он. В младенце еще много хтонического, через которое докатилась в плоти и крови эманация Первоничто, ее импульс. В сравнении со взрослым сущность ребенка содержит в себе больше первоничтоного, первоничтожного. Как правило, ничтожное, ничтожное опять возрастает в старцах. По сию пору широко представлена архаическая вера в «возвращение» умершего через рождение младенца-родственника. Идея круговорота ставит новорожденного и мертвеца рядом в представлениях язычника. Онтологическая близость новорожденного и умершего проявляется в феномене магической «нечистоты», окружающей их некоторое время. И дитя после рождения еще некоторое время, разное у разных племен и народов, остается, по существу, таким полу-хтоническим (и даже более чем наполовину) существом, пребывающим на границе бытия с небытием. Взрослые должны определиться, ограничить себя им. Таким образом, через дитя Ничто ограничивает взрослых, их бытие, их присутствие в этом мире.

Кровожадность мифологических языческих чудовищ есть проявление их склонности к у-Ничто-жению, их склонности к Ничто, проявление их склонения всего бытийствующего к Ничто, к исконному, подспудному, к подлинному. Кровь может быть заменена иным символом той границы, где, как в крови, встречаются и взаимопроникают жизнь и смерть, бытие и небытие. Возможность пересимволизации задает вектор «гуманизации» язычества, хотя она совсем не предзадана этому типу культуры. Язычество – это культура рода, а потому крови, потому – жертвенной крови. Кровожадность божеств-чудовищ распространялась, эанировала и на взрослых людей. Эманация шла по нисходящей и трансформировалась в свирепость, проявляющуюся

в отношении к детям у ряда племен. Ослабевающая эманация уничтожающей кровожадности остывала после свирепости в отношении взрослых к детям далее – в чувстве неловкости за то, что они – ... дети. Затем эманация ослабевала в равнодушии ряда племен к своим детям. И даже заботливые взрослые ряда языческих племен считают своих недисциплинированных детей пребывающими вне мира взрослых, т. е. вне мира культуры⁴.

При том взрослые язычники зачастую именуют себя детьми, сынами и дочерьми, но не людей, а своих богов. Это сыновство мыслится в буквальном, даже кровном смысле. Человеческие родители несущественны. И пока человек не обретет первосортных, божественных родителей (родителя, родительницу), он и человеком-то в полном смысле не является. А приобрести их, т.е. стать полноценным человеком, можно, только пройдя через инициацию. Инициация – тоже убийство, в этом ее смысловое тождество со смертельной жертвой. Потому инициация может привести и к физиологической смерти: иницируемый умирает как «второсортный» человек, но он и рождается как «первосортный» человек – уже не от людей, а от божества (божеств). Физиологическая смерть во время инициации значит лишь, что божество родило иницируемого в другой мир, в иные, сверхчеловеческие сферы. Так и смертельная жертва предается воле божества.

Инициация делает человека сыном божества, возводит его на новую ступень в космической иерархии, на которой уже другие законы и к которой отношение уже по другим правилам. Инициацию должен пройти ребенок в свой срок, но ее может пройти и иноплеменник, которого, кстати, до того, как правило, должна усыновить какая-либо семья, т.е. сделать своим ребенком – независимо от его возраста. И тут ему придется потерпеть – ведь он еще не стал полноценным человеком. Но вот он проходит инициацию, «вступление», и вступает в мир полноценных лю-

⁴ См.: Кислов А.Г. Социокультурные смыслы детства. Екатеринбург, 1998. С. 20–25.

дей, а потому полноправных людей, взрослых людей. Как правило, «новорожденному» взрослому присваивают и новое имя. А обращение к нему по имени, которое он носил до инициации, есть крайнее оскорбление. Инициация начинает уже не детскую, а взрослую жизнь, и кончает, соответственно, детскую. Но инициация есть и рождение, а потому начало богосыновства. Одно детство сменяется другим. А там ждет и третье детство – посмертное. Для шамана между вторым и третьим ждет еще одно, в которое шаман входит после специфической только для его касты инициации. И все же второе, третье, четвертое – это не детства, а лишь сыновства, бого-, демоно-, духосыновства взрослых людей. А взрослый человек в силу своего богосыновства – сверхчеловек. Просто же человек, «всего лишь человек» – это дитя до инициации. Но не должно в языческой культуре человеку оставаться «всего лишь человеком», он должен пройти через инициацию, которая и является целью детства.

Инициация может совершаться поэтапно и растягиваться на несколько лет, может быть единомоментной, может быть соединена с рождением обрядом и даже ему предшествовать, даже предшествовать зачатию. Язычество вообще внутренне колоссально разнообразно. В язычестве борются друг с другом две тенденции, задающие и две его основные вариации, одна из которых в большей мере выражена на Востоке и может быть названа «лицом к Ничто». Говорить о Востоке здесь приходится с известной долей условности, поскольку, например, в буддизме или, более того, в конфуцианстве берет верх скорее противоположная тенденция (так делятся на Западе Афины и Спарта). Быть лицом к Ничто – значит, стремиться к мокше, нирване. Йога – психофизиологическая техника рассасывания бытия. Смерть сама по себе не спасает от существования со всеми его страданиями, т.к. ведет лишь к инкарнации. Бытие цепко, прилипчиво, хотя и просвечено всюду небытием. Отсюда множество детей и множество смертей, много «восточной» сдержанности и отрешенности от мирской суеты. Так у индусов. Но и у китайцев конфуцианская привязанность к мирскому восполняется даос-

ской нацеленностью на Дао-Путь, освобождающий от пут (бытия). Человек здесь – путник. Детство – возобновление шествия с того рубежа, к которому отбросила или продвинула смерть.

Такую обращенность преимущественно к посюстороннему можно встретить в Элладе, которая направлена, скорее, «лицом к Нечто». Именно здесь такое внимание и уважение к акме – вершине «дуги» жизненного пути, поре зрелости и бытийной полноценности. Аид – скучное место. Детство же прекрасно, но – всего лишь своим телеологическим обещанием движения к акме. А, в общем, «что малый, то и старый», как гласит народное при-слобие. На обращенном же к Ничто Востоке праведный старец крепчает, хотя бы внутренне, страхируя в конце концов ветшающую плоть. Но во всех случаях дитя – презреннее. Даже плод мог восприниматься с большим трепетом, о чем говорят распространенные и на Востоке, и на Западе мифы о знающем все ответы человеческом зародыше. Но рождение пресекает это все-единство. И чем плод ближе к рождению, тем подозрительней относятся к этому пришельцу из Ничто. И если еще какой-то срок взрослые питают к новорожденному мистический страх как к явлению Оттуда, называя его «нечистым», то потом, до инициации дитя – пария своего общества, своей культуры. Потому и всякая социально-культурная неполноценность именуется «детством».

Разными методами и с разной степенью жесткости подталивает архаика детей ко взрослой жизни, не к человекосыновству, а к богосыновству, чтобы, качаясь на волнах эманаций, дрейфовать к Первоединому Ничто, в котором вся полнота, вся истина, вся правда. Детство – онтологически вынужденный этап в этом дрейфе, правило, установленное логикой эманации, которой обременило бытие само Первоединое. И потому детство следует терпеть (вот где зыбкая основа толерантного отношения к детству в архаической культуре!) и/или исправлять (что случается в ней чаще!). В этой культуре долгое время отсутствует институциональная выделенность образования как специальной социальной сферы, предназначенной для вовлечения детей

в культуру. Институт образования заменяет предельно ритуализованный, жесткий автоматизм цикличной социальной жизни.

Таким образом, не было бы никакой правды в детстве, если бы не главнейшее для архаики – происхождение. В бытийной ничтожности – правда детства: оно не просто ближе бытия к Ничто, оно – непосредственно из Ничто. Тем самым детство само предстает как бытийствующая манифестация Ничто, как манифестация правды бытия. Ничтожность ребенка – самоговорящий знак ничтожности бытия, всхлипнувшего из небытия, чтобы в него же и провалиться. Ничтожность ребенка делает его мистически насыщенным, а социально – ущербным, что в полной мере соответствует архаической онтологии, главные правила которой могут быть выведены из максимы «соблюдай меру», т.е. из языческого этоса. **Онтологические основания толерантного отношения к детству внутри архаического (языческого) этоса слишком зыбки, чтобы считать случаи такого отношения закономерными.**

Резко отличается от архаичной **христианская онтология**, противопоставляющая себя архаике как порожденному извращенной религиозностью язычеству. Христианский Бог, в отличие от языческих богов, трансцендентен миру, поэтому фундаментом и сердцевиной христианского рассуждения оказывается апофатическое богословие. И все же Божество по благодати открывается человеку, что и делает возможным катафатическое богословие.

Рефлексия и реконструкция онтологии детства в христианстве невозможны вне осмысления фундаментального для него догмата о Троице. Для христиан единый Бог – «не одиночка, а общество» (Г. Честертон). И не просто общество: оно вмещает в себя куда более интимное отношение отцовства-сыновства. Положительное христианское богословие эксплицирует тему сыновства из сокровеннейшей сердцевины своей веры. Именно эта тема стала главнейшей причиной колоссального по важности для всей последующей христианской истории события – 1-го Вселенского собора в г. Никее, осудившего арианское принижение

Сына Божьего до твари. Интуиция нераздельности и неслиянности Божественных Лиц, оформленная в триадологическом догмате, нераздельность Отца и Сына – одна из самых ключевых во всей христианской культуре. Такова она и в отношении человеческого отцовства-сыновства, в отношениях мира взрослых и детства.

Сущностное тождество Отца и Сына делает христианство отличным как от иерархического язычества, так и от логического монотеизма, тоже задающего иерархию. В христианстве все – гораздо сложнее и антиномичнее, отношения не покрываются языческим иерархизмом и субординатизмом. Образ детства в христианстве существенно многозначнее, чем в язычестве. Христианство не отбрасывает ничтожную составляющую в человеке, в ребенке. В конце концов, вся тварь по Божьей воле – из ничто, т. е. в физиологическом (фюсис) смысле дитя есть одно и то же и для язычества, и для христианства. Христианство также, следуя заповеди «Кесарю – Кесарево», не оспаривает социально-политическую зависимость ребенка от взрослого. Но в язычестве и физиология, и политика встроены в онтологию мира сего. В христианстве же эта онтология производна, тварна, правила ее не абсолютны. Премирность Сущего делает парадоксальной все иерархии и логики мира сего, в том числе и смыслы детства.

Христианскую педагогику существенно определяет смысл евангельской цитаты: «Если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царствие Небесное; итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царствии Небесном; и кто примет одно такое дитя во имя Мое, тот Меня принимает» (Мф. 18: 1–5). Иисус Христос уравнивает Себя с ребенком. Человек есть спасенное ли, неспасенное, но чадо Божие, а чадо есть рожденный, не рожденный ли (только зачатый), но человек. Потому теряет свою ценность «акме» как повод бытийного превосходства. «Акме» есть превосходство только и только для мира сего. «Акме» даже теряет свое превосходство перед детством, потому что последнее и по бытийным меркам ближе миру иному и есть дар мира

ино, т.е. ближе Богу, онтологически сопричастней Ему. Детство пронизано Божественным в большей степени, в нем больше подлинного бытия, а значит, детство ценнее, а дети божественнее взрослых.

Даже немощ ребенка в сем мире свидетельствует о мощи его в Царстве Небесном, мирская беспомощность – о помощи Божией, зависимость – о высшей свободе, неразумность – о высшей мудрости. Отсюда и природная невинность ребенка, обремененного порой единственно лишь всечеловеческим грехом.

Именно тому, кому удастся сохранить в себе и детскую невинность, и детскую открытость Богу и миру, тому остается божественное свойство – творить. Человек творчества, как и дитя, – совопросник Богу и соответчик Ему. Он не утерял себя как Око Оттуда и как Голос Оттуда. Поэтому «устаи младенцев глаголет истина». Ответ же взрослого ребенку – это ответ и перед Богом, т.е. это не только ответ кому-то, но это еще и ответ за кого-то, это постоянная готовность к ответственности, агапе – христианская жертвенная любовь. Посвящение ребенка в свою жертвенную к нему любовь, откровение ребенку этой любви – главная интонация христианского воспитания. И в таком воспитании и образовании отменяется языческая истина, что учитель умирает в ученике, что наступает момент, когда ученик взял то, что мог передать ему учитель, и пошел вперед вооруженным и больше не нуждающимся в этом учителе. Христианство осуществляет иную истину – непреходящей ответственности друг за друга учителя и ученика как в равной мере детей одного Отца, то есть братьев.

Историческое христианство порой очень мучительно преодолевает язычество. Приходится иметь в виду исторические особенности той эпохи, когда культура сознательно осуществляла себя под знаком христианских ценностей. Нельзя не учитывать значительной непреодоленности язычества в эпоху Средневековья. Нужно делать поправку на меру репрезентативности Средневековья христианства как такового. Поэтому анализ христианской онтологии детства осуществляется в большей мере по

богословским источникам, на основе вероучения, а не по историографии средневековой педагогики, которая даже в монастырях зачастую являла собой искание совместимости архаических привычек с новозаветным откровением.

Христианство – религия богосыновства. Человек здесь всегда – дитя. Преодолеть в себе детство – значит, предать свое богосыновство. Богосыновство означает и то, что все мы – братья. Непреходящая взаимная братская ответственность пред единым Отцом – вот презумпция христианского воспитания, вытекающая из любви к Богу и образу Его в человеке. В отличие от язычества, христианство культивирует детство, детскость, но не инфантилизм. Христианство бежит соблазнов мира, а главное, бежит того, чтобы миром сим ограничиться. Ему присуща устремленность к трансцендентному Царству Небесному, не отвращающая, однако, от мирского – от той его стороны, которая несет в себе импульс Творца. Ребенок должен войти в этот мир, знать его, уметь жить в нем, любить его как творение Божье. Однако эмпирическое, посюстороннее не должно подавить надэмпирическое, божественное. А последнее теснейшим образом связано с детством, детскостью. Для христианина главное – зная мир, не потонуть в нем, в его соблазнах; зная тварь, не забывать Творца, любя тварь, паче любить Творца ее.

Заметное своеобразие христианства – еще и в том, что оно видит образ Божий не только в младенце, но даже и в не рожденном еще плоде, восстаивая против абортотворения как убийства. Образ этот замутнен первородным общечеловеческим грехом, от которого, однако, каждый человек уже спасен жертвой Христа. Нужно лишь пройти через крещение, восстановив тем самым свое богосыновство, которое, впрочем, не гарантирует от других грехов, ведь богосыновство – это и свобода, в частности – свобода уклониться во зло. Быть как дети – это возможность удержаться от зла и войти в Царство Небесное в братской всечеловеческой любви детей Божиих к Нему и друг к другу. Богосыновство здесь не упраздняет детство, а вбирает его в себя. Конfirmация фиксирует повзросление. Но факт этот касается отнюдь не последней онтологической глубины человека, так что пра-

вославие смотрит на него лишь как на повод к одному из миропомазаний, расчищающих образ Божий в человеке до детской чистоты.

Итак, дитя, с христианской точки зрения, Богом допущено в мир, дитя – ближе Богу, чем взрослый, дитя божественно как образ Божий, дитя несет с собой то, что не должен растерять взрослый, дитя восполняет образ Божий во взрослом. Детство оказывается настолько оправданным, что им – через сохранение в себе, через ответственность за него в родительстве и учительстве – оправдывается и взрослый. Более того, детское во многих отношениях метафизически первичнее человеческого как такового.

Особенно ярко это выражено в триадологии. И именно в ней право оказывается не ниже этоса, ибо этос – весь в мире сем, а дитя манифестирует собой право на инаковость миру сему вместе с его этосом. В социально-исторических же реалиях христианской культуры наложение права не отменяет этической доминанты, что находит свое выражение в своеобразных аксиологических наложениях, смещениях и несоответствиях в отношении детства, например, в эпоху Средневековья. Но экспликация онтологии детства из христианского богооткровения и следующей ему христианской теологии позволяет утверждать **о значительном потенциале толерантности, которым располагает христианская культура в отношении детства.**

Начиная с эпохи Возрождения, интерес европейской культуры сосредоточивается на человеке. Гуманизм ставит превыше всего человека, что ведет к формированию **секулярной культуры**, в которой верх над христианством берет свободомыслие. Человек рассматривается как продукт и катализатор мирового эволюционного процесса. Исполнение человеком этой катализирующей роли чаще всего и называют собственно творчеством – в отличие от непосредственной природной эволюции. Перед философией человека и практической педагогикой встают вопросы о моменте, с которого ребенок становится человеком, о факторах «очеловечивания» ребенка. К таковым относят либо

общество (позиция социоцентризма), либо биологию человека (биоцентризм или витализм), либо уникальность отдельного ребенка (индивидуализм или либерализм). Перечисленным ответам следуют антропологии, в которых человек трактуется либо как «дитя эпохи», либо как «дитя природы», либо как «дитя самого себя» («self-made man»). И каждая антропологическая трактовка имеет продолжением соответствующую педагогику: авторитарную, адаптивную и либеральную.

В соответствии с социоцентристской версией, человек плодоносит лишь тем, что – в соответствии с законами-правилами этого мира – предзадают посеянные в ребенке обществом семена. Таким образом, общество в лице воспитателей и учителей формирует человека из ребенка. Если они делают это по правилам, правила же и гарантируют педагогический успех в виде полезного обществу гражданина. Иначе говоря, общество в лице воспитателей и учителей исправляет ребенка по направлению к человеку – по правилам этого общества взрослых людей. Самым же главным в природе ребенка оказывается ее принципиальная пластичность – «*tabula rasa*», – природная составляющая ребенка настолько благоприятна, что позволяет себя не учитывать. Или – и здесь страшное продолжение все той же логики – не учитывать «неподходящий для социализации материал» в лице инвалида, особенно новорожденного инвалида, изолируя его или даже уничтожая. Таков детопожирающий итог этой логики, включая и простодушно-либеральное отношение к абортам.

При всех вариациях, вытекающая из идеи *tabula rasa* педагогика по заданным правилам сводится к регулируемой изоляции ребенка от мира, чтобы он имел контакт с внешним миром только через те формы, которые проектирует или разрешает взрослый. Эта идея – в основе педагогических соображений Дж. Локка, Я. А. Коменского, Д. Дефо, Ж.-Ж. Руссо, Э. Кондильяка, Ж. Кондорсе, И. Г. Песталоцци, Б. Франклина, Дж. Милля, Л.Н. Толстого и многих других замечательных и во многом непохожих мыслителей.

Их различия определялись целями, которые они ставили перед воспитателями и учителями. Дж. Локк, например, ставил на первый взгляд весьма индивидуалистически звучащую цель воспитания отдельно взятого джентльмена. Потому и вся методика оказалась привязанной к семейному воспитанию, домашнему обучению с помощью гувернеров. Но в истоках его – концентрированная и возвышенная всечеловеческая культура взрослых членов элитарной семьи. Я. А. Коменский искал путь ухода от элитаризма и создал впечатляющую систему эгалитарного образования, которая по сию пору озабочена способами учета индивидуальных особенностей учащихся, всякий раз малоэффективными. Ж.-Ж. Руссо предлагал смести такую школу и заняться природосообразным индивидуальным пестованием под руководством вобравшего в себя чуть не всю мудрость культуры наставника. При всем впечатляющем пафосе педагогики Ж.-Ж. Руссо она остается элитарно-мечтательной, особенно на фоне худо-бедно, но повсеместно работающей системы Я. А. Коменского.

Л. Н. Толстого тоже вдохновлял пафос Ж.-Ж. Руссо, но поступил он тоньше, пытаясь не сломать школу за ее искусственность, а прогнать искусственность из школы. Толстовская деинституционализация школы в результате настолько раскрепощала учащихся, что не оставалось никакой крепости на пути самых случайных и нелепых влияний среды.

«Битва» с Я. А. Коменским никак не вела к убедительной победе. Начиная с работ А. Бине, во Франции, а потом и во всем западном мире педагогика пошла путем конвергенции элитарности и эгалитаризма – следуя смысловой сплавленности индивидуального и социального начал в антропологии Нового времени. Так явилась мангеймская система, в своих основах имеющая учение все того же Я.А. Коменского, но (социально) дифференцирующая детей в зависимости от их (природных) «способностей». Советская же школа шла преимущественно по пути массовой унификации.

Несмотря на стремление советского государства к тотальной переделке «человеческого материала», «джинн» личнос-

ти, так или иначе, вырывался в исканиях А. С. Макаренко, а также продолжавших его дело Т. Е. Конниковой, Л. И. Новиковой, А. Т. Куракина.

Л. В. Занковым были разработаны методики, развивающие личность через обучение на основе высокого уровня трудности, Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым – на основе вовлечения детей в логику становления понятий. «Оттепель» позволила В. А. Сухомлинскому на всю страну заговорить о воспитании духовной оси личности школьника. Но лежащая в основе их работ философия человека и следующее из нее понимание детства объединяли их педагогику с официальной. Личность понималась как инкорпорируемая из общества, как результат интериоризации общественного содержания. В таком случае ребенок – это чистая природа, природой же предоставленный «материал» для будущей личности, субстрат, но еще не сама личность. Возможность стать личностью не только актуализируется благодаря обществу, т. е. благодаря взрослым. Личность привносится обществом в благоприятный природный «материал», исправляя его по своим правилам. Так на одних и тех же философско-онтологических позициях оказываются самые разные люди.

Социоцентризм имеет место не обязательно только в условиях тоталитарного государства. Так, согласно структурно-функциональному подходу Т. Парсонса и Р. Мертона, человек выполняет набор общественно целесообразных функций или исполняет репертуар социально значимых ролей. В противном случае его поведение квалифицируется как девиантное, отклоняющееся, и требует более или менее насильственного вмешательства государственно-правовой или здравоохранительной системы.

Показательна тенденция, по которой Т. Парсонс несущими элементами общества считает людей, а Р. Мертон – разнообразные институты, через которые люди, поколение за поколением, проходят, вырабатывая свой ресурс. Вписать подрастающие поколения в эти институты, наделить соответствующими функци-

ями-ролями, иначе говоря – социализировать, исправив детскую природу по правилам взрослых – главная задача школы, всей воспитательно-образовательной системы. Родственны изложенным взгляды представителей так называемого «нового гуманизма» (П. Херст, Дж. Вильсон, М. Уорнок, Л. Кольберг, А. Харрис и др.).

Альтернативой социоцентризму является биологизм в подходе к человеку, в частности – к пониманию детства. Наиболее ярко он представлен бихевиоризмом (Дж. Б. Уотсон, Б. Ф. Скиннер, Дж. К. Хоманс, П. М. Блау, Р. Эмерсон и др.). Педагог-бихевиорист выступает как программист: следует лишь уметь дожидаться природной готовности подрастающего организма к усвоению и исполнению той или иной программы. А она, в свою очередь, привязывается, прежде всего, к наследственности индивида, предстающей перед педагогом как «способности». С ними (а не с личностью ребенка) педагог и имеет дело. Таким образом, первейшая задача педагога – уметь продиагностировать способности. А дальше – продвигать ребенка по такой системе воспитания и образования, в которой он мог бы реализовать свои способности. Поэтому обучение по мангеймской и похожим на нее системам заканчивается в тот момент, когда дети перестают усваивать материал. При этом считается, что потенциал их соответствующих способностей реализован, исчерпан и нужно переводить ребенка в другую группу, где бы он мог развивать и реализовывать другие способности – до следующего предела.

Социальное программирование, исходит ли оно из сугубо социальных задач или из задач развития биологических задатков, обрекает на подавление общим (социальным или/и биологическим) индивидуального, уникального. А это диссонирует с изначальным смысловым горизонтом гуманизма, где общественное, коллективное, родовое все же не заслоняет высокой онтологической значимости индивидуального – не как случайного, хотя и постоянно случающегося, а как ценного самого по себе и потому столь же изначального, как и родовое.

Вот это растворение индивидуального в биологическом или в социальном всеобщем (или в их взаимоналожении) и удерживает многих на позициях принципиальной презумпции индивидуального начала в человеке, опора на которое должна задавать и соответствующую педагогическую теорию, и соответствующую педагогическую практику. Так, с конца 60-х г. XX в. привлекают к себе большое внимание «критическая теория социализации» Ю. Хабермаса и «теория эмансипирующей социализации» В. Орбана, доказывающие, в пике структур-функционализму, внутреннюю автономию индивида, всегда по-своему отбирающего из среды именно то, что ему надо и так, как ему надо.

Особенно ярко индивидуалистический пафос звучит в произведениях экзистенциалистов. Сегодня в том же направлении ориентирует теория дескулизации И. Иллича. Сходными являются и интенции гуманистической психологии, положенной в основу постсоветской педагогики. Но индивидуалистически ориентированная педагогика, полагая главным движущим фактором уникальность ребенка, целью детства продолжает считать то же самое, что и педагогика социо- и биоцентристской ориентации – взрослость. Телеологически она от них не отличается. Отличие – лишь в том, что теперь ребенок делает себя взрослым преимущественно сам, он самостоятельно исправляет в себе детскость во взрослость. Так и языческая архаика толкала дитя из детства в «истинное», т.е. взрослое, состояние. Но для язычества истина и зрелость укоренены в прошлом, поэтому дитя выталкивается из настоящего в прошлое (в его образы и каноны). Здесь же, независимо от того, какой фактор полагается за ведущий, мы встречаемся с выталкиванием ребенка в будущее, которое тоже мыслится как цель, как истина человека.

Итак, секулярный гуманизм принципиально похож на язычество своей онтологией, оставляющей всю правду детства не ему самому. Поэтому детство, с такой точки зрения, подлежит исправлению – в соответствии с возможностями стать взрослым. Стремление общественно санкционированной педагогики испра-

вить детство во взрослость выдает ее взгляд на ребенка как на существо бесправное. Детство в таком мировоззрении не имеет права быть само по себе. Оно есть лишь в отношении своей перспективы исправления, превращения во взрослость. Недоразвитая взрослость – вот метафизический приговор детству со стороны секулярной новоевропейской онтологии. Дитя произошло от взрослых, из-за взрослых. Дитя пребывает среди взрослых. И единственная цель детства – взрослость. Причастностью детства ко взрослому миру оно и оправдывается. И причастность эта отчасти задана природой, ее законами и правилами, а отчасти – правилами социально-культурной жизни, практическое соблюдение и осуществление которых закрепляется за специальной – педагогической – деятельностью (опять же) взрослых. **Секулярная онтология нового времени не дает толерантному отношению к детству надежных оснований.**

Во второй половине XX века в Европе и находящихся под ее культурным влиянием странах мира сложился плюралистический **постсовременный социум**. Анализ его ценностей и онтологии требует обращения к несколько раньше возникшей, но репрезентирующей их философии диалога, представленной, прежде всего, именами М. Бубера, О. Розенштока-Хюсси, М. М. Бахтина, а также обращения к синергетике, ставшей сегодня респектабельной общенаучной методологией, и к постмодерну, представленному не только большой группой мыслителей, но и художественной практикой.

В децентрированном, открытом, «ризоматическом» обществе, трезвеющем от идолопоклонства (текстам, личностям, классам, нациям и др.), принимается негарантированность, подвешенность, безосновность существования. Оно не настаивает ни на Боге, ни на безбожии. В его культуре Бог не рассматривается как один из прямых со-деятелей. Поэтому Бог – не Тот, Кто непременно синергирует с миром, с человеком. Бог, скорее, есть Отсутствующее. Причем Отсутствующее для человека. За Него человек ничего не решает, в том числе не решает за Него – есть Он или Его нет. Бог отсутствует для человека, отсутствует не

только не участвуя в делах человека, в делах мира сего, но и участвуя именно Своим отсутствием, которое детерминирует сильнее всякого присутствия.

Следствием этого детерминирующего уклонения Бога от детерминации является бесконечное многообразие самоволий: только Бог может связать волю, только Бог может не препятствовать волям – именно Своим отсутствием. Так люди предоставлены самим себе – своей воле. Человеку не нужно продираться к Богу, а нужно бежать от всего, что хоть как-то пытается выдать себя за Него, бежать как бы от Него Самого, чтобы если и быть доступным, настигаемым, то только Им, а не теми, кто претендует на посредничество и лишь заслоняет Его: ускользание – встреча, или встреча – ускользание. То и другое неразличимы в этой теологии.

Избегать Бога есть то же самое, что отдаться во власть Богу. Отдаться во власть Богу – это избегать Бога. Быть во власти Его везде и всюду, даже не сомневаясь в том, есть ли на то воля Его. А вот есть ли воля Его на то – сие человеку неведомо, и нет никакой гарантии, что такое ведение будет обретоно. Человек может лишь выбирать Бога, выбирая при этом, однако, не Бога, а либо идола, либо Его отсутствие – вместе с болью этого отсутствия. Боль входит в антропологию, и продолжением негативной теологии становится негативная антропология⁵. Поэтому тео- и антроподицея становятся оправданием Иного/Другого («гетеродицей»): Бог как абсолютно Другой, человек как другой – Богу, человеку, себе самому.

Бог, претерпев со времени М. Лютера очищение от смешения Его с идолами, остался «Радикально Иным». Но инаковость другого свидетельствует о множественности – не той, что с необходимостью полагается (эмануирует, эволюционирует) из Единого, а сущей и без единства, точнее, превышающей всякое единство, допускающей и единство. Человек, равно как и весь мир, оказывается в потоке, где размываются все идентичности. Но это –

⁵ См., напр.: Чечулин А. В. Негативная антропология. СПб., 1999.

не мир, лишенный ценностей. Ценными в этом потоке оказываются не иллюзорные острова стабильности и гарантий, а тем более – не какие-то иллюзорные «вечности». Ценными оказываются мириады мгновений подвижной жизни. В этом дискретном, пульсирующем, непредсказуемом мире у человека нет гарантии и нет долга-задолженности перед ней, но есть право, права, – точно так же, как другое право, другие права есть у другого, у других.

Каждый человек остается наедине со своей верой и каждый остается в своем праве – не по отношению к Богу, а по отношению к другому человеку, к другим людям, имеющим свое право, свои права. Здесь, в человеческом мире, разворачивается подлинная синергия воли, прав. Отсутствие Бога в этой синергии оправдывает ее, оправдывает человека. Негарантированность бытия и правды бытия означают прощание с идеализмом, переход к радикальной прозаизации: к отрезвлению от поэтическо-мессианской, сотериологически-претенциозной пафосности и к религиозному, благодарному признанию и приятию повседневности.

В этом контексте, наряду с правомочностью Бога, признается правомочность каждого («прозаичного») человека. И права лишь условно сводимы в некоторое временное единство встреч. Это – социум, в котором признается неизъяснимость суверенных волений. Между волениями разворачивается непростая, негарантирующая что бы то ни было, дискретная и подвижная синергия, в которой вновь и вновь определяются и переопределяются права ее участников. Онтологическая парадигма упорядочивания, исправления в соответствии с незыблемыми правилами, уступила место парадигме признания права, прав.

Право – самостоятельный, возникающий гораздо позже морали феномен. Мораль, этос, нравственность – архаический способ регулирования общественных отношений, т.е. способ регулирования жизни рода – общности, мыслящей себя как кровнотическое единство, в котором нет места приватной жизни, а все уместное располагается в освященном иерархизированном порядке.

Этос – регулятор отношений малой, контактной группы, каковой и был архаический род. И сколь бы многочисленным впоследствии не становилось общество, пока оно мыслит себя и действует как большая семья, как физическое и/или мистическое единство, оно регулируется этосом – стихийным и осознанным, устным и записанным, номинально во втором случае зачастую называемым «правом», но по-настоящему обслуживающим волю и интерес единственного признаваемого таковым субъекта – тотальности.

Право же – это регулятор отношений в полисубъектном социуме, оно – продукт компромисса многих интересов, воль, сил, пульсации ответов друг другу и возникающей из них взаимной ответственности. Это – спонтанная, свободная ответственность, не обреченная на результат, а значит, негарантирующая, рискованная ответственность. Человек волен ответить, волен не ответить, волен остаться в своем непонимании. Ребенок здесь – с рождения, даже с зачатия и до него – «вброшен» в это «понимание-непонимание», в этот диалог, шире – в синергию – с другим человеком, с другими, со всем миром до всякого дифференцированного сознания «я» и «другого человека».

Человеческое становление происходит как встреча и ответ, ответы другому, другим. Игра ответов, ответственности – топос детства в культуре постсовременности. И только в спонтанной, непредсказуемой, – не подавленной целью и суверенной по отношению к цели – свободной игре слышны вопросы и ответы. Дитя изначально открыто и вопрошает, если только стараниями взрослых, их навязчивостью эта детская открытость не деформируется.

Ребенок природней, естественней, ответней (ответственной), а потому и откровенней. Прямое воздействие на ребенка есть род агрессии против ребенка, поскольку он изначально открыт, незащищен. Его ответом на прямое воздействие будет только стихийная самозащита, поиск компенсации. Педагогическое воздействие будет намного эффективнее, когда оно не прямое, а резонансное, т. е. возникшее в результате осторожного прикос-

новения к ребенку, направленное не прямо на ребенка, а мягко вовлекающее его во взаимную интенцию, синергию. В семье, в школе уже никто не должен претендовать на абсолютность – ни учителя, ни начальство, ни дети, ни родители, ни государство, ни Церковь. Наставник оказывается не поставщиком (и тем более не распорядителем) «достижений человечества», он лишь приближает ребенка к достижениям, предлагает эту встречу – и не всегда в ней участвует. В этих встречах происходит образование, которое вносит живую и индивидуальную черточку в образ каждого.

Это – образование, которое не исходит из некоторого «подлинного», «перво-» образа как цели, как желанного результата, достигаемого по определенным правилам. Оно не претендует на знание этой цели, оно избегает программирования человека, его жизненного пути. Оно чтит человеческую свободу: спонтанность и ответственность, – не только в ученике, но и в наставнике. Наставник так же, как и его воспитанники, живет здесь и сейчас, импровизирует, смело обращаясь со всеми своими методическими «домашними заготовками». Это – образование, в котором наставник честен и перед собой, и перед воспитанниками – не только в своем знании, но и в своем незнании. Честное отношение к неизвестному образует (образовывает) не менее.

Ребенок признается суверенным индивидом, имеющим свои права, защищаемые социумом в соответствии не только с его природными, возрастными особенностями, но и в соответствии с неповторимостью его присутствия в мире.

Во взаимодействиях взрослого и ребенка нет привилегированных ролей или позиций, нет *αρχε* – мистифицированного Начала, Начальника. Таковым не выступает и государственный образовательный стандарт. Уже законодательно закреплена личностная ориентированность образования, что сразу же впускает в образование право на бесконечное разнообразие суверенных личностей.

В семьях и профессиональной педагогической практике во все большей степени утверждается принцип фасилитации (под-

держки). Это принцип свободы и связанного с ней риска, на который идут осознанно. Риск и рождающая его свобода в отношениях взрослого и ребенка, свободно, но и не гарантированно устремленных навстречу друг к другу, взаимно открытых в ответах друг другу и в ответственности друг за друга – пространство со-бытия взрослого и ребенка.

Современная устремленность взрослого к ребенку питается прежде всего чаянием самих этих встреч, в каждый краткий миг которых не гарантировано, но возможно вхождение мира знаний, учения. Ребенок по-своему правомочен в этих встречах, в со-бытии с по-своему правомочным взрослым.

Таким образом, постсовременная культура признает не только самоценность ребенка, но и глубокую онтологическую необходимость ребенка взрослому. Детство здесь оправдано как «другое». Его оправданность манифестируется международными, государственными и региональными нормативными правовыми актами. Права ребенка – не метафизическая, а позитивно-правовая составляющая этой культуры. Но это – не отмена онтологии, это ее – данной онтологии – реализация: своим ускользанием она детерминирует позитивную мысль, провоцируя ее к пролиферации знания детства и дальнейшего познания детства. **В постсовременной онтологии толерантное отношение к детству оказывается наиболее уместным** – в сравнении с онтологическими экспликациями из ценностных оснований всех иных типов культур. Проблема, однако, в том, каковы перспективы постсовременности с ее ценностями и онтологией в России и мире.

Педагогика толерантности как условие гражданского образования

Пристальное внимание к таким понятиям, как толерантность и педагогика, поиск точек соприкосновения и притяжения отвечает потребностям осмысления современной культурной ситуации, предъявляющей испытание на терпимость во всех сферах общественной жизни. Педагогика, образование все более становятся тем пространством, в котором пересекаются импульсы, идущие от политического властного дискурса и дискурса нравственного, этического. Именно здесь возникает возможность их взаимоусиления или ослабления, устанавливаются корреляции личностного и властного начала. Все это выдвигает в дискуссионное поле две взаимосвязанные проблемы: с одной стороны, проблему формирования толерантного сознания и задачи педагогики в связи с этим, а с другой – проблему гражданского образования (как способа формирования гражданского общества) и роли толерантных педагогических установок.

Политический дискурс современности постоянно воспроизводит идеи толерантности и гражданского общества. Но если дискуссии о гражданском обществе в России ведутся около пятнадцати лет, то проблема толерантности стала обсуждаться буквально в последнее время.

Употребление понятия «гражданское общество» часто носит публицистический, идеологически маркированный характер. Существует опасность в навязчивой пропаганде этой идеи, превращения ее в новую мифологию, в некий симулякр, за которым скрываются идеологические пристрастия. В этой связи тематизация проблемы гражданского общества через контекст толерантности и гражданского образования имеет, на наш

взгляд, определенную эвристику и методологическую эффективность. Важно учитывать многоаспектность гражданского общества и толерантности как понятия и явления. Гражданское общество выступает, во-первых, в качестве определенной идеи; во-вторых, социального движения; в-третьих, социального института. Смещение этих аспектов приводит к терминологической путанице. Так, существующее в России умонастроение нельзя принимать за наличие полноценного гражданского общества как института.

С другой стороны, проблематика толерантности тематизируется в рамках подхода к этому феномену как, во-первых, к мировоззренческому принципу; во-вторых, принципу социальной активности; в-третьих, к принципу организации социума.

Представляется, что понятие толерантности может быть адекватно эксплицировано через теорию коммуникации. Содержание данного понятия, на наш взгляд, связано с пониманием его как способа коммуникации. Смысл, вкладываемый в предложенное определение толерантности, отвечает видению последнего как противоречивого явления, которое есть, с одной стороны, условие реализации коммуникации в обществе, а с другой – формой и принципом организации общества. При введении данного понятия в педагогику акцент делается соответственно на педагогической коммуникации и на принципе педагогической активности.

Наполнение понятия толерантности конкретным содержанием – это, прежде всего, уяснение его типов, форм и принципов. Принцип толерантности противопоставлен принципу симпатии и антипатии, и, видимо, в большей степени смыкается с пользой. Причем с пользой, понятой как эффективность коммуникации, как ненарушение гармонии отношений с Другим, который не является объектом: он – такой же субъект. Отношения толерантности развиваются в плоскости равной значимости, то есть в системе «субъект – субъект», а не «субъект – объект». Они симметричны.

Толерантность противоречива, что проявляется в существовании ее различных форм и видов. Негативные формы возникают в результате смещения акцентов, гиперболизации некоторых аспектов. Это происходит тогда, когда невраждебное отношение к «Другому», к другим социокультурным практикам перерастает в растворение в безразличном общем, в утрату собственной идентичности, и свидетельствует о социальной и политической инфантильности. Уверенность, что ко всему можно, в конце концов, привыкнуть, даже к тому, что тебе не нравится, выражена в русской поговорке «Стерпится – слюбится». В ней, кроме прочего, фиксируется ситуация вынужденности, несимметричности отношений, ситуация несвободы. Такое состояние характеризуется словом «притерпеться», в котором отсутствует глубокий гуманистический подтекст, присущий «толерантности».

Думается, что логично выделить истинную и ложную толерантность. Ложная толерантность возникает в результате принуждения, давления сверху. Она исчезает, как только исчезает принуждение и является, таким образом, ситуативной.

Можно выделить критическую и некритическую толерантность. Критическая – предполагает готовность рационально оценивать не только себя, но и «Другого», подвергать его сомнению, что влечет за собой осмысление несовместимости чужих экзистенциальных проектов с собственными жизненными установками и обстоятельствами. Таким образом, отношения с Другим – это, прежде всего, отношения интерпретации. Толерантность как форма интерсубъективности посредством включения в контекст критической интерпретации превращается в принцип анализа самого «Я», тогда как некритическая толерантность отличается пассивностью, нерелефлексированностью и граничит в плане социальном с безответственностью, попустительством, смиренчеством. Другой выступает как горизонт, определяющий интенциональную активность самого Я. В конечном счете, речь идет о потенциале гражданственности. По словам В. Г. Белинского, например, терпение – это негтивная характеристика, оно есть добродетель посредственности.

Толерантность противоположна агрессивности, непримиримому самоутверждению, с одной стороны, и равнодушию, апатии, с другой. Ее основанием является не слабость и неуверенность, а, наоборот, чувство безопасности и надежности. Отказ от предубеждений, штампов и ярлыков, от отождествления Другого с врагом есть условие толерантности.

Здесь необходимо поставить вопрос о границах толерантности. Действительно, может ли она быть безграничной. Есть ли предел толерантности или же она должна сохраняться при любых обстоятельствах? В качестве таких пределов выступает, на наш взгляд, пространство, за которым субъект превращается в объект, то есть пространство прав и свобод граждан, за пределами которого возникает угроза утраты последних. В каком-то смысле здесь действует принцип «Моя толерантность кончается там, где кончается толерантность Другого». Толерантность во многом взаимообусловлена и предполагает обоюдность установок. Эти отношения исключают наличие «камня за пазухой».

Не следует забывать, что само понимание толерантности носит исторический характер. Принцип толерантности в неолиберальном проекте современности и в проекте классического либерализма – не одно и то же. Эволюция этой идеи зависит от многих факторов, определяющих дух эпохи, – от факторов как социокультурного, так и социально-политического плана. Толерантность, восходящая к раннему либерализму (Локк, Мильтон), то есть в ее традиционном понимании, основана на признании несовершенства человека и на убеждении в возможности поддержания стабильности в обществе, которое он конституирует. Насколько такое понимание вписывается в дискурс современности?

Джон Грей, например, пишет: «...С некоторых пор для толерантности настали тяжелые времена. Эта добродетель вышла из моды, поскольку она не соответствует духу эпохи»¹. Он выд-

¹ Грей Джон. Поминки по Просвещению: Политика и культура на закате современности. М.: Праксис, 2003. С. 45.

вигает три основные причины, вызвавшие такую метаморфозу. Во-первых, это – изменение взгляда на человеческие пороки: теперь на них смотрят как на проблемы, требующие решения, а не терпения, чтобы их переносить. Во-вторых, изменение взгляда на объект терпения, в результате утвердившегося ныне морального плюрализма. Традиционная толерантность основывается на убеждении в том, что «несмотря на свою неполноценность, объект, который мы терпим, имеет право на существование». Таким образом, толерантный индивид или толерантное общество обладают истиной, что и позволяет им быть терпимыми. Однако это противоречит плюралистическому духу эпохи, исходящему из того, что «любая точка зрения не хуже остальных». Последнее фактически отрицает деление объектов на полноценные и неполноценные. В третьих, «появление групповых или коллективных прав меньшинств ведет к вытеснению традиционного идеала толерантности»².

Грей высказывает опасение, что моральный плюрализм, изменяющий традиционное понимание толерантности, приведет к обратному результату, а именно к распространению нетерпимости. Каким образом это может произойти? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо довести до конца неолиберальную логику. Новый либерализм (Ролз, Дворкин) противопоставляет толерантности политическую нейтральность. Последняя исключает – как несправедливую, несоответствующую идеалу равенства – политику, направленную на поддержку того или иного способа жизни или поведения за счет остальных – тех, которые общество и правительство признают нежелательными. Реализация этого требования приводит к крайним формам, к дискриминации «наоборот», когда культурные меньшинства считают, что они нуждаются не просто в равноправии, а в привилегиях по сравнению с большинством или другими меньшинствами.

² Грей Джон. Поминки по Просвещению: Политика и культура на закате современности. М.: Праксис, 2003. С. 45–47.

Это выражается, например, в существовании квот для некоторых меньшинств в университетах. Возникновение групповых прав и признание их приоритета ведет к дискриминации прав индивидуальных. Политика квот подвергается критике в современных западных плюралистических обществах, особенно в США, так как отбор привилегированных групп и их членов является произвольным³. Ни радикальное равенство, ни дискриминация «наоборот» не могут разрешить проблем мультикультурализма. Грей и Ролз полагают, что здесь эффективной может быть только политика толерантности.

Итак, в современном мире существуют две формы толерантности: традиционная или «старомодная» толерантность и «безразличие» или «нейтральность», как радикальная форма. Последняя противоположна первой, «так как предметы безразличного отношения не оцениваются как зло». Она применима везде, где существуют несовместимые концепции благой жизни»⁴. Эти две формы, с одной стороны, представляют исторические типы развития толерантности, а с другой, сосуществуют в одном культурно-историческом пространстве, то есть могут быть рассмотрены как в диахроническом, так и в синхроническом аспекте.

Грей приходит к выводу, что обе формы толерантности несовместимы в плюралистическом обществе. При этом он делает оговорку, что «безразличие» никогда не сможет стать доминирующей формой в свободном обществе⁵. Толерантность в современном мире должна быть прежде всего гибкой, нацеленной на поиск общего, а не на искоренение или абсолютизацию различия. Она не должна исходить, например, из радикализации проблемы прав человека, равно как и из ее игнорирования. Современная эпоха, породив негативацию толерантности, как ни странно, взыскует ее традиционных смыслов в своем интенциональном стремлении к миру и равновесию.

³ Грей Джон. Поминки по Просвещению: Политика и культура на закате современности. М.: Праксис, 2003. С. 47–50.

⁴ Там же. С. 65.

⁵ Там же. С. 66.

Толерантность, в силу органически присущих ей признаков (допущение Другого, плюралистичность, многоаспектность, различие и релятивность), имманентна образованию как полисубъектной, дифференцированной сфере, имеющей коммуникативный характер, сочетающей индивидуальные и групповые интересы.

Понятие толерантность в приложении к педагогике дает несколько смыслов. Во-первых, это антитеза нетерпимости (религиозной, национальной, идеологической, когнитивной); во-вторых, это – психологическое ощущение личной безопасности, социального комфорта участников педагогического процесса; в-третьих, это – способность и готовность последних к плодотворной коммуникации, к объединению и гармоничному решению проблем; в-четвертых, это – оценочное понятие, характеризующее этап развития педагогики, уровень снятия конфликтности, напряженности в образовании, степень признания многообразия интересов и возможности существования различных мнений и педагогических практик.

Предложенное понимание толерантности как способа и условия коммуникации позволяет артикулировать его в качестве условия образования, если понимать под последним коммуникацию и дискурс. Центральными понятиями концепции коммуникации выступают согласие, взаимопонимание, солидарность, общественность. Опрокидывание этих понятий на педагогическую коммуникацию показывает, что педагогический процесс, по сути дела, есть момент гражданского образования и всегда выискует толерантности.

Педагог нацелен на поиск согласия. Понятия согласия и взаимопонимания определяются Ю. Хабермасом друг через друга. Согласие есть результат процесса взаимопонимания. Взаимная прозрачность намерений и согласие относительно чего-то в мире – это максимальное значение взаимопонимания. Согласие и взаимопонимание взаимосвязаны, их условием является взаимно признанные притязания на значимость. Из этого, на наш взгляд, вытекает и другое условие – свобода от враждебного

предубеждения относительно взглядов, привычек и т.д. участников коммуникации. Таким образом, и согласие, и взаимопонимание предполагают толерантность. Ю. Хабермас делает акцент на свободе от принуждения к акту взаимопонимания. В противном случае мы имеем дело с ложным согласием. Последнему, как представляется, соответствует и ложная толерантность.

Проблема формирования толерантного сознания с необходимостью выходит на круг вопросов, связанных с гражданским обществом и гражданским образованием. Толерантность, характеризующаяся, прежде всего, плюрализмом и принятием Другого, выступает в качестве принципа гражданского общества, основными признаками которого являются способность свободного индивида к установлению горизонтальных связей, многообразие ассоциативной жизни (то есть наличие различных некоммерческих и неправительственных общественных объединений), наличие публичной сферы.

Поэтому для раскрытия механизма формирования толерантного сознания эвристически ценно исследование способов формирования гражданского общества и гражданской культуры. Одним из таких способов является гражданское образование, которое может быть рассмотрено в когнитивном, институциональном, социокультурном и социально-психологическом аспектах. Так или иначе, оно является педагогической проблемой, которая может быть сформулирована в следующем вопросе: каким образом педагогическая толерантность или нетолерантность влияет на формирование гражданина? Когда мы говорим о гражданском образовании, то мы проблематизируем вопрос о гражданине и гражданственности, о педагогических стратегиях его формирования.

Остановимся подробнее на понятии «гражданин». С одной стороны, гражданин всегда рассматривается в контексте его прав и свобод, а с другой – в контексте его обязанностей. Представления о гражданине развивались исторически, вместе с изменениями самого этого феномена. Во времена античности гражданами могли быть только свободные, эллины, подданные Римской

империи и т. д. Гражданин – это тот, кто участвовал в суде и в отправлении власти (в народном собрании). Иными словами, его отличительным признаком было наличие политических прав.

Основным свойством гражданина является, по Аристотелю, его добродетель, которая заключается в стремлении к сохранению и укреплению государственного строя. Содержание добродетели определяется видами государственного устройства; соответственно последним выделяются и типы гражданина. Вопрос о сущности гражданства решается Аристотелем в контексте учения о добродетели, направленной на достижение всеобщего блага в политической деятельности. Добродетель гражданина выше, с одной стороны, знатного происхождения, а с другой – выше труда ради пропитания. Поэтому включение в состав граждан таких категорий, как ремесленники и прочие, приводит к утрате добродетели⁶.

В Древнем Риме понятие гражданства претерпевает изменения: нарушается его замкнутость, исключительность. В то же время полисная система «община – гражданин», основанная на отношениях соучастия, сменяется системой «империя – подданный», основанной на подчинении.

Попытка дать обоснование образа гражданина «на римский лад» принадлежит Цицерону. В трактате «Об обязанностях» он, обеспокоенный возможностью возрождения тирании (режима Цезаря), наставляет сына, как стать достойным гражданином. Обязанности гражданина вытекают из добродетели справедливости, которая заключается не только в том, чтобы никому не наносить вреда, но и в том, чтобы оказывать помощь потерпевшим. Обязанности идеального гражданина свободного государства (*respublica liberia*) по отношению к отечеству – превыше всего, а обязанности по отношению к родителям, к семье и к друзьям занимают подчиненное положение в иерархии обязанностей⁷. В диалоге «О дружбе» Цицерон подчеркивает приори-

⁶ Аристотель. Политика. Афинская полития. М.: Мысль, 1997. С. 444–453.

⁷ Цицерон М. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М.: Наука, 1974. С. 122–135.

тет интересов *respublica* перед интересами дружбы: интересы отечества следует предпочитать дружбе. Он обвиняет, например, Матия в дружбе с Цезарем, в том, что он не отрекся от своего дружеского отношения и после убийства этого тирана, нарушив тем самым долг гражданина, так как политическая жизнь выше личных интересов⁸.

Эволюция понимания гражданина (от подданного государства до индивидуальности, активной личности) связана со сменой представлений о гражданском обществе, с отделением его от государства. Между человеком и государством встает гражданское общество. Гражданин становится личностью – благодаря способности к соглашению, способности заключать договор с Другими, благодаря чему, собственно, и возникает гражданское общество. Гражданин как подданный государства и гражданин как представитель гражданского общества оказываются неотждественны друг другу.

Гражданин – это всегда принадлежность к чему-то (обществу, государству, ассоциации) и, в то же время, это – высшая принадлежность к собственному Я. Гражданин, по Т. Гоббсу, это – человек социальный, сознательно жертвующий частью своих свобод и прав в пользу государства. За исполнение законов и обязанностей он получает определенные права и гарантии, прежде всего – право на жизнь, безопасность и защиту частной собственности. Гражданину противопоставляется естественный человек.

В учении Дж. Локка акценты меняются. Именно естественные, неотчуждаемые права человека, по его мнению, и определяют пределы власти государства и степень свободы человека. Современное гражданское общество делает акцент на личной свободе, и лишь во вторую очередь – на адекватной ей свободе политической.

Разрешение этой проблемы предлагает Б. Констан, который наметил иерархию двух видов свободы. Политическая свобода

⁸ Цицерон М. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М.: Наука, 1974. С. 122–135.

выступает гарантом личной, которая является целью современных граждан, в отличие от древних народов. Если жертвовать личной свободой в угоду политической, то можно лишиться и того, и другого. (История России – наглядный тому пример).

Согласно эдукационизму Просвещения, который вошел в модернистский проект, главная роль в формировании гражданских добродетелей отводится воспитанию. При этом, с одной стороны, делается акцент на социальной среде, влиянии формы правления (Гельвеций), с другой стороны – на педагогическом воздействии с самого раннего детства (Руссо). Интересно, что в зависимости от характера правления, выделялись две стратегии гражданского воспитания. При демократически устроенных обществах суть воспитания должна определяться правительством и основываться на формировании любви к отечеству, которая вытесняет у индивидов прирожденную любовь к себе. Такой тип воспитания характеризуется как «общественное воспитание». Но при извращенных, тиранических формах государственного устройства необходима изоляция от социальной среды, чтобы избежать ее негативного влияния⁹. Из этого тезиса логично следует вывод о том, что воспитание любви к отечеству и правительству при тоталитарном режиме оказывается настолько же непедagogичным, насколько и аморальным.

С понятием «гражданин» тесно связано понятие «гражданственность», которое употребляется в различных смыслах. Назовем основные из них. Во-первых, гражданственность – активное и сознательное участие субъекта в делах и проблемах гражданского общества, умение считаться с интересами других, интересами общества. Во-вторых, это – готовность идти на жертвы ради интересов политического сообщества, прежде всего государства.

Эти два смысла могут вступать в противоречие друг с другом. Если первый делает акцент на свободном гражданине, то

⁹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании // Педагогическое наследие. М., 1989.

второй – на верноподданном. Все это соотносится с определенным типом индивида, который, в свою очередь, соответствует той или иной политической системе и политической культуре.

Г. А. Алмонд и С. Верба в своей книге «Гражданская культура»¹⁰ выделяют три основных типа политической культуры: приходская, основанная на традиционалистских, неполитических связях; подданническая, где отношение к политической системе в целом является пассивным; культура участия (или активистская), в которой члены общества ориентированы на политическую систему в целом. Гражданин же есть производное и от «участника», и от «подданного», и от «прихожанина». Он одновременно – и автономный, и активный, и законопослушный. Гражданская культура – это смешанная культура, состоящая из вышеназванных трех типов. Важным, на наш взгляд, является акцент авторов на том, что «политическая деятельность представляет собой лишь часть интересов гражданина, и он не является постоянным участником политического процесса», что сохранение других ориентаций (групповых, межличностных, общесоциальных) ограничивает степень его включенности в политическую деятельность и «удерживает политику в надлежащих рамках»¹¹. Гражданин лишь потенциально активен, то есть в случае необходимости он может мобилизовать себя и свое социальное окружение в политических целях. Таким образом, речь идет о сохранении находящейся вне политики сферы деятельности. Именно эта сфера, выступающая тылом и плацдармом гражданской активности, и есть гражданское общество. Это отнюдь не означает, что гражданское общество – сфера лишь пассивных политических ориентаций. В гражданской культуре происходит сбалансированность всех политических ориентаций, пассивности и активности, согласия и разногласия.

¹⁰ Алмонд Г.А., Верба С. Политические установки и демократии пяти наций. Антология мировой политической мысли. М., 1997. Т. 2.

¹¹ Алмонд Г.А., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии// Полис. 1992. № 4. С. 122–125.

Из этого, на наш взгляд, вытекает обоснованный вывод: стратегия гражданского образования должна быть толерантной в отношении всех трех компонентов гражданской культуры, не абсолютизируя ни одного из них. При этом снижение уровня социально-политического участия следует отличать от «антигражданского» поведения. Последнее характеризуется активным проявлением цинизма, сознательным агрессивным неприятием гражданских ценностей.

Методология Алмонд и Вербы может быть эффективна для анализа развития гражданского общества вообще и его развития в России – в частности. Так, А.А. Галкин предлагает использовать данную схему при дифференциации поведения индивидов по отношению к институтам гражданского общества, то есть для выработки типологии гражданского общества. Если гражданского общества в этом социуме нет, то отсутствует и проблема отношения индивида к нему. Другой вариант, когда институты гражданского общества формально существуют, но по сути дела – бесправны. Это можно назвать пассивно-отстраненным типом отношения индивида к гражданскому обществу. Третий тип – эффективно действующее гражданское общество – предполагает высокий уровень участия индивидов в работе его институтов. Такой тип отношения характеризуется как активистско-гражданственный тип¹².

А.А. Галкин приходит к выводу, что, исходя из чисто внешних показателей, отношение большинства российских граждан к институтам гражданского общества и гражданскому обществу в целом следует отнести ко второй из тех групп, о которых говорилось выше, то есть к пассивно-отстраненной. В то же время, в российском обществе накопился большой потенциал социального недовольства и скрытой гражданской активности. Поэтому изменение социально-экономической или политической ситуации может перевести пассивную форму в активную,

¹² Галкин А. А. Индивид и гражданское общество: российская специфика // Власть. 1999. № 8. С. 31–32.

причем в самом крайнем варианте¹³. Поэтому крайне важно наличие институтов гражданского общества, направляющих накопившуюся активность в конституционном русле. Именно это может способствовать тому, что общественная активность приобретет характер устойчивых поведенческих ориентаций, а не взрывных импульсов. Поэтому столь большое значение отводится гражданскому образованию и формированию толерантных установок в обществе.

Алмонд и Верба фактически дают методологию анализа субъекта гражданского общества, поскольку именно для него характерна конкретно ориентированная общественная активность, независимая от власти, но и не обязательно враждебная ей и принятым правовым нормам. При этом «культура участия» является системообразующим компонентом его ментальности.

Все это, по мнению Г. Г. Дилигенского, является основанием для анализа культуры российского общества – с точки зрения наличия в ней трех компонентов, необходимых для становления реальной гражданской культуры: культуры участнического (активистского) типа, элементов приходской (патриархальной) и подданической культур¹⁴. Задача состоит в том, чтобы выявить, существуют ли аналогичные западному локальному сообществу, community (коммюнитарности) или «приходу» субъекты социальной деятельности, а также ячейки гражданского общества в России?

В качестве возможных вариантов рассматриваются традиционная русская общинность, а затем – более поздние уравнительный «коллективизм» и адаптационный индивидуализм. Общинность – это естественная, исторически сложившаяся форма народного общежития. Она возникла сама по себе, тогда

¹³ Галкин А. А. Индивид и гражданское общество: российская специфика // Власть. 1999. № 8. С. 39.

¹⁴ Дилигенский Г. Г. Становление гражданского общества: культурные и психологические проблемы // Гражданское общество в России: структура и сознание. М.: Наука, 1998. С. 224.

как социалистический коллективизм насаждался искусственно, «сверху», под давлением тоталитарного волюнтаризма.

В развитии советского коллективизма выделяются ранний и поздний этапы. Из действенной социальной силы он превратился в эпоху застоя в фикцию, в компонент официальной идеологии, не подкрепленной жизненной практикой и верой в человека. Этому процессу, по Дилигенскому, сопутствует появление «адаптационного индивидуализма» как выражения «приспособительского» поведения, избегающего конфликта с властями и «коллективом». Отечественный «коллективистско-индивидуалистический дуализм» включает психологию уравнительности, унаследованную от общинного и социалистического коллективизма и играющую роль компенсатора несвободного положения личности. Такой индивидуализм отличается от западного тем, что не выполняет в социуме инновационную, креативную функцию, не инициирует возникновения новых ассоциаций.

Дилигенский делает вывод, что ни одна из рассмотренных форм (традиционная русская общинность, уравнительный советский коллективизм и адаптационный индивидуализм) не может войти в современную гражданскую культуру, ибо они по своей природе консервативны, подчинены государственно-патерналистскому комплексу, несовместимы с социальной позицией, с ориентацией на творческое участие в делах социума¹⁵.

Что же касается «культуры подданных», то в российской традиции, в отличие от западной, ее роль наиболее значительна. Для традиционного русского менталитета характерен государственно-патерналистский комплекс, который только укрепил тоталитаризм. Его психологической основой является ощущение социальной слабости личности и гражданина.

Показательно то, что советские граждане, вместо образования инициативных групп для решения насущных проблем, мог-

¹⁵ Дилигенский Г.Г. Становление гражданского общества: культурные и психологические проблемы // Гражданское общество в России: структура и сознание. М.: Наука, 1998. С. 232.

ли, в лучшем случае, только написать какую-нибудь жалобу в государственные инстанции. Более того, культура жалобы восходила, с одной стороны, к традиции «челобитных», выражавших веру в доброго царя, патернализм и подневольность, а с другой – к традиции «анонимок», широко внедрявшейся в общество властью большевиков, с целью «поиска врага» и создания атмосферы тотальной «слежки», а не с целью защиты действительных прав и свобод граждан. Право на предложение, жалобу и критику недостатков широко декларировалось как важная гарантия прав гражданина. Статья 58 Конституции СССР (1977 г.) обязывала все государственные и общественные организации рассматривать жалобы граждан, но не указывала возможности создания гражданами инициативных групп и ассоциаций для защиты своих прав на местах. Эта вера в личность правителя во многом определяет поведение граждан и в постсоветское время; они предпочитают мстить героям, нежели сам механизм и структуры организации власти.

Патернализм, в качестве черты русской ментальности, развился как следствие влияния определенных социокультурных и социально-политических факторов и, безусловно, носит исторически обусловленный характер, что вселяет надежду на его историческое преодоление. Уже сейчас можно констатировать наметившийся кризис патерналистского сознания, в результате чего возникают условия для формирования полноценного субъекта гражданского общества. Такой человек личностно автономен и способен, с одной стороны, вступать, оставаясь самим собой, в ассоциативные связи с другими людьми во имя общих целей и интересов; а с другой – развивать целенаправленную социальную активность во имя защиты своих интересов перед лицом власти.

Общепринятое понимание гражданственности во многом соответствует политическому режиму. Например, в советский период гражданственность в том виде, в каком она существовала, была связана с преданностью партии и ее вождям, олицетворяющим государство. Произошла формализация гражданственности, ее отождествление с лояльностью режиму. В то же время,

нельзя не видеть, что даже в формальных проявлениях лояльности часто реализовывалась их потребность в неформальном общении. Так, например, демонстрации трудящихся, которые являлись обязательным ритуалом советской системы и частью образа жизни советского человека, превратились фактически в праздничные гуляния, место и повод для дружеских встреч. В советское время (особенно в период застоя) позитивное содержание гражданственности проявлялось в гражданственности «наоборот»: в аполитичности большинства населения, в «антиполитике» диссидентов, в формализации активизма.

Гражданское образование, так или иначе, ангажируется политической властью. Государственная политика в сфере образования непосредственно связана с характером политического режима. Тоталитарное государство всегда проводит соответствующую образовательную политику, исключаящую свободомыслие в педагогическом процессе. В обязанность советского гражданина вменялась напряженная борьба за коммунизм и нетерпимость ко всему иному, сопровождающаяся почти фанатичной преданностью Советской Родине. В господствовавшей тогда авторитарной модели образования существовал культ «борьбы», а вовсе не толерантности.

По словам известного педагога А. С. Макаренко, школа должна бороться за коммунизм с таким же мужеством и с таким же напряжением, как все наше общество. Эта «педагогика борьбы» 20–30-х годов некритично экстраполировалась и на 50–60-е годы; весомый вклад в это внесли «популяризаторы» педагогической теории А.С. Макаренко. «Педагогика борьбы» была взаимосвязана с «педагогикой нетерпимости», основанной на мифе «Советское – самое лучшее». И то и другое было основано на принципе: «В чужом глазу сучок видим, а в своем и бревна не замечаем».

Основными чертами советской гражданственности были не критичность, нетолерантность и строгая регламентированность, что, по сути дела, переводило ее в разряд псевдогражданственности. Так, например, В. А. Сухомлинский формирование

гражданского видения мира связывал с переживанием непримиримости, ненависти к социальному злу и несправедливости. Разумеется, такое социальное зло и несправедливость виделись отнюдь не в советском обществе. Наоборот, по его словам, «на фоне борьбы человечества за освобождение от остатков рабства, угнетения, экономической и духовной зависимости человека от человека... наша Советская Родина вставала перед глазами мальчиков и девочек как живое воплощение добра, справедливости, чести»¹⁶.

Школа может последовательно осуществлять педагогику толерантности только в том случае, если она действительно становится элементом гражданского общества, в котором нормы и ценности не навязываются государством, а свободно вырабатываются самими гражданами. Тиражирование сферы «private», с экстраполяцией на различные области общественной жизни, в том числе и на сферу образования, диктует толерантность как условие коммуникации.

Чтобы соединить индивида с гражданским обществом, необходимо развитие компонентов гражданской культуры. В России для постепенного «естественного» процесса не хватает времени. Алмонд и Верба видят выход из подобной ситуации в новых демократических странах в трех факторах. Во-первых, в обучении, которое дает навыки политического участия и получения информации, а также знания о политических институтах, структурах и нормах демократического участия. Во-вторых, в развитии многочисленных каналов политической социализации, в которых передаются разнообразные политические ориентации. Эти каналы расширяются по мере изменения органов социализации (семьи, рабочего места, добровольных организаций). В-третьих, в формировании эмоциональной приверженности политической системе и чувства политической общности, сочетающихся со способностью граждан сотрудничать друг с другом.

¹⁶ Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1979. С. 173.

Большую роль в таком процессе играют объединяющие граждан символы, символические события, лидеры и т. п.¹⁷

Посмотрим, как обстоит дело с данными факторами в России. Что касается политического образования, то эту функцию в период перестройки и постперестроечное время во многом взяли на себя СМИ, резко расширив политический кругозор и повысив политическую грамотность населения. Изменение политики в области политического образования, а именно введение курсов «политология» в высшей школе и «обществознание» – в средней, направлено на повышение политической грамотности и развитие когнитивных навыков. Расширяются и переструктурируются каналы политической социализации. Большое значение имеет вторичная социализация, которая возникает в процессе перестройки и закладывает новые отношения «индивид – гражданское общество». Возрастание удельного веса частного сектора, появление мелкого и среднего бизнеса содержит в себе гражданские потенциалы, которые должны быть развиты в нужном направлении. Оживление политической жизни, интенсификация выборного процесса, многопартийность и плюрализм, формирование добровольных организаций – все это, пусть и недостаточно быстро, формирует навыки политического участия. Безусловно, что роль и содержание названных факторов неоднозначны и требуют особого разговора. Мы хотели здесь только подчеркнуть наметившиеся тенденции, создающие возможность гражданской культуры и индивида в качестве гражданина.

Гражданское образование в широком смысле охватывает не только сферу образовательных учреждений (школа, высшие учебные заведения и т. п.), но и все культурно-дискурсивное пространство, в котором транслируется определенный опыт, знание и навыки, нацеленные на формирование гражданина как определенного социального типа личности. Таким образом, граждан-

¹⁷ Алмонд Г. А., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии // Полис. 1992. № 4. С. 132–134.

ское образование носит не только непосредственный, но и опосредованный, косвенный характер. Оно представлено, например, всем комплексом учебных дисциплин, а не только тех, в которых явно отражено политико-идеологическое содержание.

Когда в основе гражданского образования появляется осмысленное представление о том типе гражданина, на формирование которого оно ориентировано, а также о путях и способах его воспитания, оно из бездумно-механического процесса превращается в процесс сознательнорегулируемый, то есть рационализируется. На этом уровне вопрос о педагогических установках приобретает особое значение. Толерантная педагогика характерна для открытого типа образования, предполагающего, в том числе, и разнообразие педагогических практик, разветвленную сеть альтернативных образовательных учреждений, а также свободу от тотального идеологического контроля со стороны государства. Собственно говоря, это и есть демократическая образовательная модель. По мнению Р. Дарендорфа, «чтобы демократия была действенной, нужен плюрализм гражданского общества»¹⁸. Плюрализм гражданского общества, в свою очередь, предполагает плюрализм в образовании, а это диктует стратегию педагогики толерантности.

Понятие «открытое образование» может быть дополнительно тематизировано через соотнесение с новым типом познавательного отношения к действительности, открытым для сложности, диалога, для принципиально новых, неожиданных фактов, для проблематизации, то есть через соотнесение с новой научной рациональностью, формирующейся в процессе становления «открытой науки». Открытое образование, открытая наука и «открытое общество» – явления одного порядка, отражающие дух времени.

Современное образование можно определить как открытую систему, учитывая характер его взаимоотношений с обществом

¹⁸ Дарендорф Р. Дорога к свободе: демократизация и ее проблемы в Восточной Европе // Вопросы философии. 1990. № 9. С. 30.

и культурой. Изменения, происходящие в образовании, показали, что последнее способно в процессе своего функционирования видоизменять свою структуру, не только воспроизводить себя, но и совершенствоваться, выходя на новый уровень культурно-исторической организации. Оно может быть не только тоталитарным или консервативно-охранительным, но и демократическим. Кроме того, с позиций цивилизационного подхода, открытое образование рассматривается в контексте процессов глобализации, компьютеризации, дистанционности¹⁹.

Таким образом, понятие «открытое образование», с одной стороны, характеризует феномен образования как элемент культуры и общества, а с другой, особенности типа образования, конституируемого открытостью познавательного отношения к действительности и включающего толерантность в качестве своего принципа.

Сегодня мы начинаем рассматривать образование как социальный феномен, который находится в процессе становления. Превращение образования-состояния в образование-процесс привело к тому, что вопрос об образовании и его развитии должен ставиться и обсуждаться в новых терминах. При этом изменяются представления о субъект-объектных отношениях образовательного процесса: на смену жесткой детерминации приходит гибкость, допускающая плюрализм и взаимопереходы.

Учитель учится вместе со своими учениками, он не есть олицетворение истины в последней инстанции. В данном контексте преодолевается резкая дихотомия учителя и ученика, создающая отчуждение субъекта от объекта образования, монологичность сменяется диалогичностью. Учитель дает достаточный спектр знаний, позволяющий ученику делать выводы и совершать осознанный выбор. Он не догматизирует какие-то идеи в ущерб другим, не возводит в абсолют единственную концепцию, идеологию, религию или партию. Так было, например, в советской мо-

¹⁹ Краснова Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2002.

дели образования, когда все обязаны были знать основы марксизма-ленинизма, в то время как доступ к другим теориям (допустим, к теории либерализма) был закрыт. А это есть форма угнетения, выражение педагогического насилия и нетерпимости.

Отчуждение человека от всей полноты политической информации и знаний – это путь к политическому невежеству, политическим предрассудкам и нетерпимости, препятствующим формированию свободного гражданина и гражданского общества. Британский философ М. Оукшот отмечает, что чем более будет знание о политической традиции и политической деятельности, тем «меньше вероятность того, что мы поддадимся иллюзии... что в политике может существовать безопасная пристань, что в ней существует какое-то место назначения, которого надо достичь и что можно даже каким-то образом определить, что прогрессивно, а что нет»²⁰.

Политическое невежество и наивность граждан делают их podatливым объектом социально-политических манипуляций и пропаганды, легко поддающимся под влияние демагогов. Напротив, формирование гражданского общества требует повышения гражданской компетентности и активного участия в принятии решений (Даль)²¹. Это, впрочем, вовсе не означает, что интеллектуалы должны слиться в одно целое с государственной властью. Главное, чтобы гражданское общество соединилось с разумом и мудростью.

Следует отметить, что в перестроечный период позитивное содержание гражданственности (находящееся до той поры в «спячке») проявилось в бурном всплеске политической активности: на смену «аполитичности» интеллектуалов пришло время их «правления». Р. Дарендорф замечает: «Что может быть лучше профессора истории средневековья в качестве ведущего парламентария в Польше, драматурга в качестве президента в

²⁰ Оукшот Майкл. Рационализм в политике и другие статьи. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 125.

²¹ Даль Р.А. Проблемы гражданской компетентности // Век XX и мир. 1994. № 7–8.

Чехословакии и дирижера – как надежды для многих людей в Восточной Германии?». Однако он призывает к осторожности, исходя из того, что «непременной составляющей гражданского общества являются независимые интеллектуалы», а «свободная страна нуждается в критиках, не повязанных структурами власти». Поэтому если в переходный период они находятся у власти, то по мере упрочения институтов гражданского общества они возвращаются к письменным столам²².

Эвристика применения понятия толерантности для анализа сущности и развития образования состоит в следующем. Оно позволяет соотнести концепцию образования, во-первых, с умонастроением современной эпохи; во-вторых, с коммуникативным подходом; в-третьих, с социокультурным подходом, дающим возможность рассмотреть культурно-исторические типы системы «толерантность – образование»; в-четвертых, с концепцией гражданского общества; отсюда формирование толерантности в педагогике рассматривается в контексте формирования традиций гражданской культуры; в-пятых, с аксеологическим подходом, представляющим образование как систему ценностей.

Обоснование концепции гражданского образования, исходя из идеи толерантности, предполагает выявление объективных оснований ее формирования в педагогике и гражданском обществе. Толерантность (и как идея, и как принцип) возникает, во-первых, в качестве показателя дифференцированного, разнородного характера как гражданского общества, так и образовательного пространства; во-вторых, как ответ на нетолерантные педагогические практики. Полисубъектность педагогического процесса предполагает такой принцип его эффективной организации, который непосредственно соотносится с плюралистичностью мнений и интересов. Толерантность как раз обладает такой характеристикой. Она есть результат и условие не монологичного, а диалогичного дискурса, что значительно расширя-

²² Дарендорф Р. Дорога к свободе: демократизация и ее проблемы в Восточной Европе // Вопросы философии. 1990. № 9. С. 35.

ет горизонты и возможности понимания мира Другого и самого себя.

Современная педагогика, по сути дела, решает две взаимосвязанные задачи: во-первых, стремится избежать нивелировки, размывания, ассимиляции Другого и учесть интересы каждого ученика; а во-вторых, желает ограничить негативные проявления индивидуализма. Но эти же задачи решает и гражданское общество, только здесь речь идет не об учащемся, а о гражданине. Осознание этого еще раз говорит нам о гражданской компоненте образования, помогающей добиться результатов путем объединения индивидуальных усилий педагогов и учеников. Именно попытка постичь образование не только как сферу когнитивного интереса, но и как сферу моральной ответственности приводит нас к мысли о необходимости педагогики толерантности.

Образование как стратегия ментальной толерантности

Специфика проблемы толерантности в начале двадцать первого века заключается в том, что теоретическое признание необходимости толерантности сочетается с практической инфляцией ценности, выражаемой понятием «толерантность». Поэтому задачей современной философии, на наш взгляд, становится поиск истока и (перво)начала толерантности, ее исходного смысла. В условиях неуклонного процесса глобализации и экономической интеграции насущной является потребность в принципах толерантности, на которых бы мог базироваться диалог между цивилизациями. Однако на деле толерантность, как полагают, оказывается недоступной большинству культурных ареалов земного шара. Таков круг противоречий, которые вынуждают философов направить свои усилия на их разрешение.

Наиболее продуктивным подходом, позволяющим решить данную проблему, является концепция «понимающей» или «ментальной толерантности», суть которой, с точки зрения А.В. Перцева, заключается в понимании (а не в объяснении) национальных менталитетов, зачастую оказывающих рьяное сопротивление «чуждым» культурам и обнаруживающих упорное непонимание других наций: «От поверхностной, объясняющей толерантности необходимо переходить к более глубокой, понимающей толерантности. Требуется не объяснение иных культур, при котором они остаются в неизменности, «при своем», а глубинное постижение их уникальных ценностей, признание их ценности и права на существование...»¹.

¹ Перцев А.В. Жизненная стратегия толерантности: проблема становления в России и на Западе. Екатеринбург, 2002. С. 5–6.

Следует ясно осознавать, что «ментальная толерантность» – это не принцип и не ценность какой-то одной культуры, а именно – европейской. Это возникающая на фоне межкультурной коммуникации особая установка сознания на понимание иных ментальностей, на доверие к ним и допущение их существования наряду с собственной. Достижение эффекта толерантности может происходить только благодаря кропотливому, тщательному исследованию менталитетов представителей разных культурных миров и цивилизаций.

Однако предложенный подход нуждается в существенном дополнении, без которого дальнейшие шаги в данном направлении были бы непродуктивны. Мы предлагаем обратиться к истокам и (перво)началу толерантности, чтобы вернуть ей утраченный смысл. Подобное возвращение к истокам позволит, во-первых, понять культурный механизм трансляции ментальных установок, и, во-вторых, прояснить смысл толерантности, которая, как будет показано ниже, не чужда ни одной культуре.

Как показывает известный представитель французской школы Анналов М. Блок, менталитет, проявляясь в многочисленных следах, оставленных человеком на протяжении всей его жизни, обнаруживает не только синхронический уровень пространства, но и диахронический. Диахронический аспект исследования позволяет не только проследить процесс инновации в истории культуры, но и трансляцию устойчивых структур, наличие которых и делает менталитет именно таким, а не иным. Для исследования «ментального ядра» культуры важным является изучение такого института, как институт образования, так как именно он отвечает за воспроизводство культуры и социальности, а следовательно, и менталитета.

Приходя в этот мир, «человек воспринимает в душу поток чужого воспитывающего волеизъявления»². Как полагал И. Ильин, в процессе развития человечества запасы направленной во-

² Ильин И. О сопротивлении злу силою/ Собр. соч. в 10 т. М., 1996. Т. 5. С. 62.

левой энергии накапливаются, отрешаются от персонифицированных носителей и воплощаются в «образовательные центры». Так осуществляется традирование базовых структур социальности. «Перенимание от другого», в определенном смысле, есть исходный момент воспитания, присущий любому человеку. «Каждый индивид рождается в объективной социальной структуре, в рамках которой он встречает «значимых других», ответственных за его социализацию»³.

Таким образом, человек начинает идентифицировать себя со «значимыми другими», осваивая установки, роли и типы повседневного мышления (А. Шюц). Посредником в данном процессе трансляции ментальных установок выступает Учитель (понимаемый не столько как отдельное лицо, а как социальная функция). Мы пишем слово «Учитель» с большой буквы, так как имеем в виду не совокупность конкретных учителей, составляющих универсум понятия, а понимаем Учителя как носителя функции, являющейся фундаментальной для культуры.

Крупный ученый современной России Никита Моисеев, осмысляя процесс антропогенеза, приходит к выводу, что основанием, положившим начало переходу человечества от биологической эволюции к вне-биологическим ее формам, и, как следствие, становлению человеческой культуры, стала складывающаяся на заре цивилизации «система “Учитель”». Выживал не тот коллектив, члены которого обладали огромной физической силой, а тот, который обретал умение сохранять и передавать знания из поколения в поколение, обладая, тем самым, большей способностью к адаптации к окружающей среде.

Отношение «Учитель – ученик», являясь базовым не только для образования, но и для культуры в целом, обеспечивает сохранение идентичности народа и уникальности его менталитета. Именно поэтому нам следует уделить особое внимание исследованию данного взаимодействия.

³ Штифанова Е.В. Методология ситуационного подхода и проблема толерантности// Толерантность и полисубъектная социальность: Материалы конференции. Екатеринбург, 2001. С. 93.

Концепции, полагающие основание культуры в отношении «ученик – учитель», довольно разнообразны, однако наиболее интересной в их ряду нам представляется концепция Рене Жирара. В своей главной работе «Насилие и священное» он, анализируя, в каком отношении находятся между собой «насилие» и «священное», приходит к выводу, что, с одной стороны, насилие, порожденное размытием различий в обществе, является угрозой для социальности, но с другой стороны, «единодушное насилие восстанавливает порядок и мир»⁴. Индивидуальное насилие, приводящее общество к беспорядку, и единодушное насилие, устанавливающее порядок, сменяют друг друга на протяжении истории. Улавливая эту закономерность, Жирар задается вопросом: «Какому механизму подчинены циклы культурного порядка и беспорядка?»⁵. Пытаясь ответить на поставленный вопрос, исследователь приходит к выводу, что в основании данного механизма лежит уникальный по своему проявлению характер человеческого бытия.

Существование человека Жирар характеризует через нехватку полноты бытия. Человек лишен бытия и потому обречен бесконечно «желать его».

«...Человек желает бытия – бытия, которого, как ему кажется, он сам лишен и которым обладает, как ему кажется, кто-то другой. Субъект ждет этого другого, чтобы тот сказал ему, чего нужно желать, чтобы обрести это бытие. Если модель, уже, как кажется, одаренная верховным бытием, еще чего-то желает, значит, желаемый объект способен сообщить еще большую полноту бытия»⁶.

Однако, каждое желание миметично, т.е. срисовано с образцового желания. Исходя из этого, оппозиция «субъект желания – желаемый объект» расширяется и предполагает еще и третье лицо, которое Жирар именует «соперником»:

⁴ Жирар Р. Насилие и священное. М., 2000. С. 106.

⁵ Там же. С. 86.

⁶ Там же. С. 179.

«Во всех желаниях, которые мы наблюдали, имеется не только объект и субъект, есть и третий член отношения – соперник...»⁷.

Устремляясь к желаемому объекту, субъект встречается на своем пути другого, желание которого так же направлено на этот объект. В столкновении желаний между ними обнаруживается конфликт, который, разгораясь, может обернуться насилием одного над другим. Пытаясь завладеть желаемым объектом, один субъект стремится подавить или, в наихудшем случае, уничтожить другого субъекта, что в конечном итоге приводит к стиранию культурных различий. Однако и само соперничество лишено каких-либо ярко выраженных различий, т.е. один субъект в своем праве обладать желаемым объектом ни в чем не уступает другому субъекту. Осознание равенства субъектов друг перед другом позволяет Жирару определить фундаментальное положение человека.

«Судя по всему, единственно существенной является позиция ученика. Именно через нее нужно определять фундаментальное положение человека»⁸ (курсив наш – Д.Л. и Г.Л.).

Описанное выше положение человека является источником конфликтов и насилия в обществе, что, безусловно, вело бы к гибели социальности. Однако культурный механизм самосохранения нацеленный на преодоление кризиса человеческого коллектива устанавливает различия. Таким различием, в данном случае, и становится оппозиция «ученик – учитель». *Культура учреждает функцию «Учителя» для снятия конфликтности в обществе и, тем самым, обеспечивает стабильное воспроизводство ментальных установок.*

Образование, обеспечивая воспроизводство культуры и социальности, несет еще одну важную функцию, которая наглядно демонстрирует нам диалектическую природу данного инсти-

⁷ Жирар Р. Насилие и священное. М., 2000. С. 178.

⁸ Там же. С. 180.

тута. Он не только отвечает за воспроизводство, но и производит ментальность, являясь ее ядром. Поэтому чрезвычайно важным и актуальным становится исследование института образования в разных культурных регионах для понимания сути менталитета той или иной нации.

Вместе с тем, однако, было бы ошибочно полагать, что толерантность и толерантное сознание присущи лишь европейскому менталитету. Ниже мы покажем, что система образования, составляя ядро культуры, в той или иной степени культивирует и толерантность, исследование которой в различных цивилизациях позволит сделать существенный вклад в развитие концепции ментальной толерантности.

В качестве иллюстрации заявленных тезисов, совершим краткий кросс-культурный обзор отношения «ученик – учитель» и выделим границы толерантности, задаваемые этой оппозицией.

Интересующее нас отношение окончательно оформляется и в дальнейшем реализуется через письменную культуру с появлением первых цивилизаций. Вспомним, например, о древнейшем литературном памятнике *индийской культуры* – Ведах, составной частью которых являются Упанишады. Примечательно, что в переводе с древне-санскритского, *upani-sad* – «сидеть около». Получая наставления, ученик должен был сидеть у ног учителя – отсюда название религиозного текста. Лучшими качествами обучаемого считались умение молчать и внимательно слушать, не задавая вопросов. Таким образом, положение Учителя (Гуру) являлось доминирующим, а ученик занимал позицию пассивно воспринимающего традицию. Подобное – пассивное, безразличное – отношение к миру задавало меру толерантности. Ведический аскет или буддийский монах демонстрируют пример толерантности как безразличия (толерантность по отношению к миру = безразличие, незаинтересованность в активном преобразовании действительности).

В эпоху античности в отношении «учитель-ученик» акцент делался на государственные потребности и цели, отодвигающие на второй план роль семьи (в истории педагогики эта мо-

дель получила название социоцентрической). Так, еще Платон одним из первых высказал мысль о том, что воспитание должно соответствовать государственным нуждам и состоять *в приучении человека к требуемым образцам поведения: «правителя» или «воина»*. Этим и должен был заниматься педагог.

Аристотель в «Политике» говорил об учителе как общественном деятеле, гармоничной личности в физическом и духовном смыслах.⁹ Педагог должен был воплощать в себе образ Космоса и Вселенского Логоса. Таким образом, толерантность можно представить как способ гармонизации социального и физического бытия человека, где четко прописываются границы своего и чужого, а следовательно, и границы толерантности. Терпение оказывается ценным не само по себе (как в средние века), а ради достижения определенных «земных целей» (поддержание целостности полиса, нравственное самосовершенствование и т. д.).

В Средние Века будущим наставникам детей внушалась мысль, что успех воспитания зависит от строгости и умения подавлять в учениках греховные наклонности («укрощение плоти», подчинение влечений духовному началу). Средневековая педагогика настойчиво доказывала необходимость ломать волю ребенка при безусловном доминировании «Старшего» – Учителя. Поэтому образ учителя был просто немыслим без розги. Например, в Оксфордском университете присвоение звания мастера грамматики сопровождалось ритуальным преподнесением розги и поркой «мальчика для битья».

Но эта эпоха знаменательна не только (и не столько) примерами репрессивного отношения к ученикам, но, прежде всего, тем, что христианство смогло придать космическую универсальность образам учительства и ученичества. История всего человечества представлялась как всеобъемлющий педагогический процесс, в котором каждый человек являлся учеником Христовым. Более того, сам Мир воспринимался как Книга, напи-

⁹ Аристотель. Политика. // Аристотель. Сочинения: В 4 т. М., 1983. Т. 4.

санная рукой Бога. В отличие от греческой культуры, которая являлась принципиально устной (не-книжной), в средние века Текст взял на себя всю полноту сакральной функции Учителя. Появился столь привычный для нас образ склонившегося над книгой монаха, пытающегося истолковать смысл Священного Писания. Сам Текст открыл две возможности работы с ним: бездумное заучивание (что и являлось объектом проверки «профанного учителя») и герменевтическое истолкование. Последнее повлияло на изменение в дальнейшем роли ученика. Оставаясь пассивным восприимчиком Текста, он в то же время уже имел право на определенную степень самостоятельной работы с ним.

С утверждением христианства толерантность обретает статус религиозной ценности и начинает претендовать на универсальное значение. Сам Бог мыслился как основание терпимости, возведенной в ранг одной из основных добродетелей. Толерантность как нравственное качество христианина приобрела ярко выраженный этический характер и указывала на единственность природы Бога и человека. «Бог терпел и нам велел», – гласит одна из сентенций христианской мудрости.

Языческое и христианское осмысление отношений «учитель – ученик» не уходит окончательно в историю. Со временем к ним «прирастает» новая идеология – гуманизм. На этой почве (на которой, в дальнейшем, взойдет «секулярный» тип культуры) зарождается новое осмысление интересующего нас отношения. В новое время проблемная ось «учитель – ученик» конкретизируется в сторону актуальной ущербности ученика перед учителем и его актуальных преимуществ, но уже на новой мировоззренческой ориентации – антицерковной. Ученик выступает как *tabula rasa*, «чистая доска». Все зависит теперь от того, что «нарисует» на ней общество в лице учителя. Начало подобного осмысления обнаруживает себя уже в *раннем протестантизме* – «этом христианском мутанте, обронившем идею первородного греха, а потому при заметном либерализме в отношении поведения человека весьма авторитарном в вопросах отбора способов

и каналов контакта с окружающим миром»¹⁰, особенно для ученика. Когда же учитель заполнит доску «письменами», то засорить этот текст извне становится чрезвычайно трудно. Поэтому благая активность учителя становится определяющей в совершенствовании подопечного ученика.

При всех возможных вариациях вытекающая из идеи *tabula rasa* модель отношений «учитель – ученик» сводится к «регулируемой изоляции ученика от мира, чтобы он имел контакт с внешним миром только через те формы, которые проектирует или разрешает учитель»¹¹. Эта идея – в основе педагогических измышлений Д. Дефо, Ж.-Ж. Руссо, Э. Кондильяка, Ж. Кондорсе, И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстого и многих других во многом непохожих мыслителей. Их различия определялись тем, как они мыслили педагогическую активность и её цели.

Дж. Локк, как известно, развил весьма индивидуалистическую модель отношений «семейный воспитатель – отдельно взятый джентльмен». Определяющей в данных отношениях являлась элитарность, исключительность как в выборе учителя, так и в способах воспитания «истинного джентльмена».

Уже упоминавшийся Я. А. Коменский искал путь ухода от ограниченности элитаризма и создал впечатляющую систему эгалитарного образования, от «достоинств» которой мы и страдаем до сих пор: «жесткая институализация», «классно-урочная система» с её «единицами учебного процесса». Добавьте к этому усредненные стандарты образования, в рамки которых стабильно «не вписывается» около четверти учеников. В этом отношении педагогика Ж.-Ж. Руссо – бунт против «искусственной конструкции» в отношениях «учитель – ученик».

Итак, мы отмечаем следующую важную веху в истории формирования модели отношений «ученик – учитель» – эпоху фран-

¹⁰ Кислов А. Г. Социокультурные смыслы детства. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. С. 71.

¹¹ Мацкевич В. В. Полемические этюды об образовании. Рига: Изд-во О. Аугустовской, 1993. С. 100.

цузского просвещения. Эта культурная эпоха выдвинула на первое место культ Разума, Прогресса и Свободы. Считалось, что в процессе обучения «человек отождествлял себя с Разумом и с Государством», при этом именно педагог задавал какие-то общезначимые цели воспитания (воспитать гражданина), которые, в свою очередь, основывались на общезначимых ценностях и нормах.

Возвращаясь к идеям французского мыслителя Ж.-Ж. Руссо, отметим, что он, как и другие представители Просвещения, считал главной силой прогресса разум, науку, образование. В трактате «Эмиль, или О воспитании» Руссо изобразил идеального воспитателя, который пытается вылепить личность ученика по своему образу и подобию. Учитель должен быть лишен всех человеческих пороков и в нравственном отношении стоять выше общества. Таким образом, отношения «учитель-ученик» принимали вид «природосообразного индивидуального пестования *под руководством вобравшего в себя чуть не всю мудрость культуры наставника*» (курсив наш)¹². В этом случае сам Учитель задавал меру терпимости, возводя собственные знания в абсолют. Толерантность по отношению к «просвещаемому» заключалась в представлении об изначальной чистоте разума и естественном равенстве людей, которое приводило к вполне определенным политическим выводам.

Проведенный выше кросс-культурный обзор развития отношения между учеником и учителем наглядно демонстрирует, что приоритет в данной культурной доминанте отдавался учителю, его способностям образовывать и воспитывать. Статус же ученика различался в зависимости от типа культур и от исторической эпохи. Но такое отношение, при котором учитель занимает главенствующее положение, а ученик – подчиненное, является главным отличительным признаком всей классической парадигмы образования. В рамках ее, соответственно, формировалась и

¹² Кислов А. Г. Социокультурные смыслы детства. Екатеринбург: Банк Культурной Информации, 1998. С. 72.

особая степень толерантности в отношениях между учителем и учеником, но только – степень, понятая как возможность варьирования в границах дозволенного.

Множество образовательных стратегий, появившихся после заката эпохи просвещения, продолжают сохранять в качестве ядра своих концепций классический взгляд на отношение «ученик – учитель», но утрачивают так называемый просветительский пафос. К сожалению, провести более детальный разбор тех трансформаций, которые претерпело базовое для классической парадигмы отношение, не представляется возможным из-за огромного числа образовательных теорий, возникших в это время. Но мы не можем совсем обойти стороной столь важный этап в развитии педагогики, а поэтому считаем необходимым подробно рассмотреть одну концепцию, которая, на наш взгляд, является довольно точным индикатором изменений, происходивших в рамках отношения «ученик – учитель». Это – педагогическая теория А. С. Макаренко.

В педагогической концепции А. С. Макаренко можно видеть яркий пример воплощения и трансформации той же «проблемной оси», но уже в пространстве советской культуры, что привело к доведению до крайности таких тенденций, как авторитаризм и социоцентризм. При этом, однако, сохраняются и следующие «классические» черты: четко выражены цель, нормативные установки, идеалы в воспитательном процессе, носителем которых является сам педагог. Возникает вопрос: можем ли мы относительно педагогической системы А. С. Макаренко говорить о принципе толерантности? Как представляется, спешить с однозначно отрицательным ответом не стоит.

На «волне перемен» стало модным подвергать всё, что сделал А. С. Макаренко, ожесточённой критике. Его называли «энквэдэшным подвижником» и «педагогом ГУЛАГа»¹³. Избегая крайних оценок, не будем ни отвергать, ни восхвалять воспита-

¹³ Стурова М.П. Живое наследие А. С. Макаренко // Педагогика. № 3, 2000. С. 53.

тельную систему А. С. Макаренко. Нас будет интересовать следующее:

- отношения «учитель – ученик» как пример воплощения культурного идеала «Homo Sovieticus» в отечественной педагогике;
- идея формирования «советского человека» в педагогических работах А. С. Макаренко;
- роль личных качеств педагога и коллектива в воспитании «строителей коммунизма».

Известно, что каждому обществу и эпохе присущ свой тип и идеал личности. Мы никогда не спутаем «Homo Sovieticus» с человеком современного западного мира – иные ценности, иные приоритеты в воспитании.

В советской педагогике, начиная с 20-х годов, широко пропагандировался идеал гармонично развитой личности – «нового советского человека». Считается, что « феномен Макаренко начался как раз с 1920 года, когда он организовал трудовую колонию»¹⁴. Чтобы понять трудности, с которыми сталкивался А. С. Макаренко в то время, обратимся к общей характеристике советской педагогики в 20–30-е гг.

Начало 20-х годов обнадёживало. Окончилась гражданская война, страна переходила к мирному строительству... Это время вошло в историю отечественной педагогики как период творчества, поиска, находок и ошибок. Дефицит демократии и давление властей на педагогические круги остро проявится только к концу 20-х гг., а до тех пор в теории и практике воспитания были интересные замыслы и начинания.

Педагогическая литература того времени посвящена воспитанию нового советского человека. Власти нужны были «строители коммунизма», бойцы «мировой революции». Учёба же, знания остаются на заднем плане. Педагогика 20-х г. основную проблему видела в воспитании и недооценивала обучение.

¹⁴ Лушников А. М. История педагогики. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1995. С. 179.

Идеологическая направленность педагогического процесса со временем становится все более определенной. Перед образовательными заведениями ставилась задача воспитания «солдата революции». Этому делу обязаны были служить и массовые детские организации, особенно комсомольская и пионерская.

К новым указаниям власти педагоги относились по-разному. Одни послушно или с энтузиазмом следовали указаниям «сверху». Но были и те, которые остались верны «классическому» духу своей профессии. Однако переход к НЭПу, распространение частных издательств приводят к ответным мерам властей. Разномыслие в обществе перестает признаваться: в 1922 году насильственно высылаются за рубеж «инакомыслящая интеллигенция», прежде всего – педагоги высшей школы.

30-е годы. Живая педагогическая жизнь 20-х гг. подавляется бюрократической системой. Обстановка резко меняется: наклеиваются ярлыки, выявляются «уклоны», устраняются от дел талантливые педагоги. Закрываются прежние творческие лаборатории, группы, школы; даже педагогические достижения А. С. Макаренко перестают использоваться в практике воспитания. Замалчивается или только декларируется наследие Ушинского, Острогорского и т.д. Из всего разнообразия педагогических разработок официальная педагогика выбирает преимущественно лишь приёмы воздействия на детей через коллектив. С его помощью педагог и должен управлять процессом воспитания. (На разработке этих идей в педагогической системе А.С. Макаренко подробнее остановимся далее.) Насаждается сталинский принцип «выравнивания», утверждается курс на воспитание исполнителей.

Даже этот беглый взгляд на ситуацию в педагогике 20–30 гг. убеждает в том, что определяющими линиями в ней были:

- воспитание «нового человека» советского общества;
- отождествление идеала «нового человека» с образом бойца-строителя коммунизма;
- подчинение государственной идеологии всех воспитательных задач, выработка соответствующих этому типов «советского педагога» и «советского ученика».

Даже из художественной литературы с педагогической тематикой постепенно уходит образ человека сочувствующего, мучающегося в переживаниях, признающего свои слабости и недостатки. На смену ему приходит бесстрашный герой с чётко определившейся жизненной позицией. Ему всё ясно. Рассуждать и размышлять некогда, поскольку советский герой – это человек действия, уверенный в собственных силах. Напрашивается сравнение с учением о «сверх-человеке» Ф.Ницше. В 90-е годы Павел Гуревич так писал об этом:

«...Многие десятилетия мы стремились придать человеческому лику победоносное, лучезарное выражение. Было объявлено, что простой советский человек на голову выше любого зарубежного обывателя...»¹⁵.

Этот принцип воплощается в целевой установке всей советской педагогики:

«Самым замечательным достижением социалистического общества является новый, советский человек – человек большой культуры и широкого политического кругозора, ясного ума и сильной воли, стойкого характера и последовательно принципиальный»¹⁶.

Эти строки из вводной статьи, предваряющей сборник работ А. С. Макаренко, были написаны в 50-е годы, когда идеал «простого советского человека» считался практически достигнутым. Разработки Макаренко были использованы для обоснования этого «возвышенного идеала», который в дальнейшем обернулся подавлением всякого личного начала в человеке, превращением его в простого исполнителя. Задумывался об этих последствиях сам Макаренко? Он с пафосом произносил: «Мы – сторонники активной большевистской педагогики, педагогики, создающей тип нового человека!» и, наверное, искренне верил в это. Уверенный в беспредельном могуществе воспитательного действия, он с гордостью ставил перед собой

¹⁵ Гуревич П. Вселенная по имени человек// Свободная мысль. № 14.

¹⁶ Макаренко А. С. О воспитании в семье. М., 1955. С. 4.

цель жизни – воспитание «активного, знающего, настоящего коллективиста»¹⁷.

Можно по-разному относиться к этим громким словам сегодня. Но далеко не все воспримут их с энтузиазмом, помня печальный опыт лагерей для «перевоспитания», в которых массами гибли те самые советские люди, которые были объявлены высшей ценностью. Человек из цели превратился в средство, и это средство использовалось для достижения утопических целей ценой огромных жертв.

Важную роль в воспитании «советского человека» А. С. Макаренко отводил *коллективу*. Он подчеркивал, что педагог и ученик принадлежат к одному коллективу, а потому традиционно рассматривавшееся педагогикой отношение «учитель – ученик» модифицируется в триаду «учитель – посредничающий коллектив – ученик». В соответствии с темой нашей статьи, зададимся вопросом: совместима ли коллективистская педагогика с принципом толерантности?

Ещё каких-то два десятилетия назад в российской педагогике не было особых сомнений в благотворном и созидательном воздействии коллектива на личность, а также в безусловной ущербности индивидуализма. Не вызывала сомнений и следующая педагогическая установка А. С. Макаренко:

«Наш воспитанник никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. *Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества...*»¹⁸ (курсив наш).

Сегодня, в духе времени, произошло полное «переосмысление» наследия А. С. Макаренко – вплоть до противоположных оценок. В последние годы даже появились статьи о «великом мастере индивидуализированной педагогики – А. С. Макаренко»... Чтобы разобраться во всём многообразии мнений, необходимо непосредственно обратиться к разработанной им теории коллектива.

¹⁷ Макаренко А. С. О воспитании. М.: Политиздат, 1990. С. 49.

¹⁸ Там же. С. 39.

Коллектив, провозглашаемый «первой целью воспитания», должен обладать, по мнению педагога, определёнными качествами:

«– Объединение людей в общей цели и в общем труде.

– Это не толпа, а социальный организм. Поэтому коллектив должен обладать органами управления и координирования.

– Это не просто объединение людей, это – часть боевого фронта человечества в эпоху Мировой революции»¹⁹.

Учение Макаренко содержит подробную «технологию» поэтапного формирования коллектива, обладающего указанными качествами. Коллектив не может и не должен останавливаться в своём развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. А. С. Макаренко сформулировал *закон жизни коллектива: движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти*.

На всех стадиях развития коллектива возникают и крепнут большие и малые традиции, сплачивающие его. *Традиции* – это такие устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. Традиции помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают «коллективные переживания».

Особенно важным считал А. С. Макаренко *выбор цели*. Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл *перспективной*. При этом он исходил из положения о том, что «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость». Понятная каждому воспитаннику, осознанная и воспринятая им перспективная цель становится мобилизующей силой, помогающей преодолевать трудности и препятствия.

В практике воспитательной работы А. С. Макаренко различал 3 вида перспектив: близкую, среднюю и далёкую. *Близкая перспектива* выдвигается перед коллективом, находящимся на любой стадии развития, даже на начальной. Близкой перспективой может быть, например, совместная воскресная прогулка,

¹⁹ Макаренко А. С. О воспитании. М.: Политиздат, 1990. С. 40–41.

поход в театр и т. д. Основное требование к близкой перспективе заключается в том, что она должна опираться на личную заинтересованность: каждый воспитанник воспринимает её как собственную завтрашнюю радость, стремится к её осуществлению, предвкушая ожидаемое удовольствие. Высший уровень близкой перспективы, по А. С. Макаренко, – это перспектива радости коллективного труда, когда уже один образ совместного дела захватывает ребят как приятная близкая перспектива.

Средняя перспектива, по мнению Макаренко, заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени. Для достижения этой перспективы нужно приложить усилия. Примерами средних перспектив можно назвать подготовку к проведению спортивного соревнования, встречи, литературного вечера. Среднюю перспективу наиболее целесообразно выдвигать тогда, когда уже сформировался хороший работоспособный актив, который может выступить с инициативой и повести всех за собой.

Далёкая перспектива – это отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для достижения цель. В такой перспективе обязательно сочетаются личные и общественные потребности. Пример наиболее распространённой далёкой перспективы – цель успешного окончания школы и последующего выбора профессии. Воспитание на далёкой перспективе даёт значительный эффект тогда, когда коллектив увлечён совместной деятельностью, когда для достижения поставленной цели требуются коллективные усилия.

Система перспективных линий должна пронизывать коллектив. Выстроить её нужно так, чтобы в любой момент времени коллектив имел перед собой яркую, увлекательную цель, жил ею, прилагал усилия для её осуществления. Развитие коллектива и каждого его члена в этих условиях существенно ускоряется, а воспитательный процесс протекает естественно. Выбирать перспективы надо с таким расчётом, чтобы работа закончилась с реальным успехом. Непрерывная смена перспектив, постановка новых и всё более сложных задач – обязательное условие прогрессивного движения коллектива.

Непосредственное воздействие педагога на воспитанника по ряду причин может быть малоэффективным. Лучшие результаты даёт воздействие через окружающих его сверстников, друзей. Это учитывал А. С. Макаренко, выдвигая принцип *параллельного действия* (на нем и основывались отношения «учитель – ученик»). В его основе – *требование воздействовать на воспитанника опосредованно, через первичный коллектив*.

Каждый «ученик» (как отдельный член коллектива) оказывается под «параллельным» воздействием, по крайней мере, трех сил – *воспитателя, актива и всего коллектива*. Воздействие на личность осуществляется как непосредственно воспитателем (параллель 1) так и опосредованно через актив и коллектив (параллели 2 и 3). Это не означает, что воспитатель-педагог полностью перестаёт прямо влиять на воспитанников. Теперь он всё больше опирается на коллектив, который уже сам становится носителем воспитательного воздействия (субъектом воспитания). В сочинениях А.С.Макаренко – многочисленные примеры успешного осуществления принципа параллельного действия. Например, он никогда сам не искал конкретных виновников нарушений, предоставляя коллективу право разбираться в их поступках.

Большое значение А. С. Макаренко придавал стилю внутри-коллективных отношений. Отличительным признаком сформированного коллектива он считал:

- мажор – постоянная бодрость, готовность воспитанников к действию;
- чувство собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него;
- дружеское единение его членов;
- ощущение защищённости каждого члена коллектива;
- активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию;
- привычка к сдержанности в эмоциях и словах.

Долгие годы положения теории коллектива А. С. Макаренко были непоколебимы. Однако в конце 80-х – начале 90-х годов

появились резкие отзывы о воспитательной системе этого педагога. Одним из первых исследователей-критиков был профессор Ю. П. Азаров. Вот выдержка из его книги:

«... Тем и страшен Макаренко ... страшен тем, что талантлив. Тем, что стал певцом не внешней диктатуры, а глубоко внутренней, когда насилие с радостью принимается теми, на кого направлено. Макаренко создал набор примитивных догм, которые легко вкладывались в сознание учительства: для коллектива, через коллектив, в коллективе! Школа – завод! Мажор! Нам нет дела до личности! (?) Совесть, гармоническое развитие, сострадание – буржуазные категории. Мы создаём педагогику параллельного действия, а это значит, лишь *бы коллектив в фанфарном марше топал к начерченным победам!*»²⁰ (курсив наш).

Нельзя ли к списку «буржуазных категорий», отвергавшихся А. С. Макаренко, прибавить и толерантность? Педагог не может быть толерантен по отношению к тем, кто не соответствует идеалу нового советского сверхчеловека; коллектив не может быть толерантен по отношению к тем, кто нарушает правила. Возникает вопрос: как проявляет себя толерантность в этой системе? Ее не может не быть, поскольку без нее не может быть общежития, но почему же тогда столь трудно обнаружить ее присутствие?

В систему отношений «Ученик – учитель», которую реализует А. С. Макаренко, активно начинают вмешиваться посредники. И сам учитель тоже перестает быть функцией, обеспечивающей процесс государственного образования – он все более становится личностью, реализующей собственные устремления. Так что опыт А. С. Макаренко так и останется в памяти историков педагогики опытом *Макаренко*. Эту систему отношений «Учитель – Общество – Ученик» невозможно воспроизвести в отсутствии самого педагога. В отрыве от его уникальной личности она не воспроизводится и не тиражируется. Таким образом, А. С. Макаренко, как бы смело это утверждение не звуча-

²⁰ Азаров Ю. Не податься тебе, старик. М., 1989. С. 145.

ло, довел до крайних пределов классическую систему отношений «Учитель – ученик» и, тем самым, разрушил ее.

Устойчивое воспроизводство отношения «Учитель – ученик» в педагогике всегда обеспечивается наличием определенной меры толерантности. Говоря проще, учитель может прощать многое ученику. Но А. С. Макаренко, введя в их отношение посредствующее звено коллектива, исключил саму возможность толерантности из взаимодействия между учеником и учителем. Как же, в таком случае, представлялась ему идея развития личности?

В годы жизни самого А. С. Макаренко сама идея «развития личности в коллективе» никогда публично не декларировалась. Сам он такой цели не ставил (напомним, что понятие «личность» появляется в советской философии только в 60-е годы: до этого оно считалось буржуазным).

Но отсутствие таких деклараций вовсе не означает, что Макаренко «нет дела до личности». Он всегда стремился раскрыть, развить природные возможности, склонности воспитанника (что вполне отвечает представлению об ученике в «классической педагогике» как носителя потенциальных качеств, которые надо «активизировать» учителю). Так, увидев, что один из его учеников особо интересуется книгами, Макаренко назначил его библиотекарем; обнаружив у другого стремление к технике и хорошую физическую подготовку, послал в авиационное училище: «Вот путь, подходящий для тебя!»

Даже эти незначительные примеры рисуют образ педагога, интересующегося судьбой каждого ребёнка. Позже одна из воспитанниц писала:

«Он [Макаренко] поступал необыкновенно осторожно, тактично и непосредственно, то с неподражаемым юмором, то выражая протест и осуждение. И в каждом случае он действовал по-разному, не повторяясь. Убедительно, искренне и не колеблясь»²¹.

²¹ Воспоминания о Макаренко. Л., 1960. С. 272.

Надо признать, что теория и, в особенности, практика коллективного воспитания, развитые А. С. Макаренко, явно не совпадали с заказом советских властей. Хотя педагог и говорил о том, что его задача – *воспитать человека так, чтобы он был настоящим советским человеком, образцом поведения*, на деле реализовывалась не «штамповка» удобных для власти исполнителей, а воспитание активных, осознающих собственное достоинство личностей.

Как считает А. М. Лушников, корни подобной педагогической системы исходят из русской общины и дореволюционной педагогики детского сообщества. Коллектив Макаренко существенно отличался от коллектива в понимании официальной педагогики. Он формировал личность, не принимая во внимание а-социальное прошлое своих воспитанников. Ему как раз и нужны были эти ущербные, далекие от идеала дети для реализации педагогических замыслов. Воспитанные по законам коллектива, молодые люди начинали новую жизнь – образованными, трудолюбивыми, жизнерадостными, а главное – разными, индивидуальностями.

Хотя педагогическая система А. С. Макаренко была весьма ограничена в своем применении, мы все же считаем, что она содержала в себе общие для советской культуры черты.

Противостояние Востока и Запада в годы «холодной войны» дало и резкое противостояние двух подходов к образованию: «советского уравнительного», олицетворением которого сделали А. С. Макаренко, и «американского индивидуализирующего». И оба подхода сегодня привели к кризису. Американская образовательная система, казалось бы, повернута лицом к одаренным детям. Активно действует программа работы с одаренными детьми – «Мерит». Ее задача – поиск по всей стране ярких талантов и обучение их по особой программе. Эта программа предусматривает возможность более свободного продвижения в системе школьного образования, при котором активность ребенка не ограничивается строгой дисциплиной. Обучаемый сам определяет товарищей по общению и уровень освоения матери-

ала школьных предметов, превышающий средний. Эта методика идеальна для обучения одаренных детей, но у нее есть и свои минусы. Деление детей на одаренных и неодаренных привело к резкому контрасту по уровню образованности.

Американская концепция индивидуализирующего образования и доведенная до логического завершения классическая парадигма образования в советской культуре, продемонстрировавшие свою односторонность, послужили толчком к появлению «неклассических» образовательных теорий, к радикальному переосмыслению отношения «ученик – учитель» и формированию нового понимания толерантности в рамках педагогики.

Современная пост-классическая эпоха предоставляет нам совершенно иной вариант осмысления образовательных отношений. Мы можем условно назвать её *постмодернистской, поскольку она строится как антитеза культуре, базирующейся на ценностях и идеалах Просвещения.*

Неклассическая педагогика исходит из неприятия взглядов, методов и методологий, применяемых классической педагогикой в образовании. Оставаясь в рамках оппозиции «ученик-учитель», она смещает акценты и приоритеты в сторону ученика. Классическая педагогика исходила из представления об ученике как о «неспособном», «негодном», «незнающем», обнажая тем самым свою направленность на функционального человека, обладающего способностями адекватно воспроизводить ту роль, которая избрала его. Учитель же воспринимался в качестве дееспособного гражданина, вобравшего в себя весь опыт культуры и способного его передавать. Актуальность в лице учителя противопоставляется потенциальности в лице ученика; при этом, испытывая страх перед непредсказуемостью потенциальности ученика, классическая педагогика отдавала приоритет актуальности учителя.

В современном мире произошло разрушение изоляции монокультур. На культурно-исторической арене появился Другой. И перед лицом его выяснилась несостоятельность классической педагогики. Общение с Другим, как представителем иной, зару-

бежной культуры, заставило иначе посмотреть на другое, более молодое поколение в собственном обществе – на Учеников. Они тоже предстали как Другие.

Гармоничность личности педагога, представляемая в виде с-обра(з)ности, является препятствием для вхождения на территорию Другого, ограничивает возможности для его понимания. Теперь оказывается, что обучать следует не ученика, а, наоборот, в обучении способности раз-образовываться нуждается сам учитель. Необразованность, несобранность, неспособность, невменяемость ученика становятся в постмодернистской педагогике – «антипедагогике» – примером для учителя.

Антипедагогика (имеется в виду буквальное значение слова: противоположность «учитель – водитель детей», т. е. «ребенок – водитель учителя») исходит из «спонтанной автономии ребенка»²², из необходимости «рассматривать взрослого как друга и партнера ребенка, а отношения между ними – как симметричные»²³.

Неклассическая педагогика в качестве первоценности рассматривает потенциальность ученика – как ту самую не-возможность, которой еще предстоит учиться взрослому педагогу. Знания, умения, накопленные педагогом, мешают ему мыслить, проявлять свою творческую активность (в силу того, что я знаю, как и что надо делать, я еще подумаю, следует ли это делать). И, наоборот, наивность ребенка позволяет последнему проявить всю полноту своих творческих возможностей. Неклассическая педагогика, запрещая учителю вмешиваться в образовательный процесс ребенка, отводит ему роль пассивного «банка данных», активной же стороной педагогического процесса становится ребенок, который «со своего рождения сам знает, что для него является благом, и знает лучше, чем взрослый...»²⁴.

²² Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. № 3. С. 6.

²³ Там же.

²⁴ Там же.

Как мы показали, каждая культура через процесс образования, основанием которого является отношение «ученик-учитель», задает собственные границы толерантности. Толерантность как социальная техника удержания различий всегда тяготеет к разрыву, предполагая наличие ин-толерантного отношения. Однако, современные подходы к образованию, «снимая» всевозможные стандарты и нормы взаимодействия между учеником и учителем, осуществляют выход за пределы толерантности, культивируемой в пределах одной культуры. В современную эпоху толерантность выходит на границу, обнаруживает себя как процесс коммуникации между культурами, в основании которого лежит признание равенства различного, где не существует доминирующего центра или менталитета, навязывающего свою меру толерантности. Именно в таких условиях возможен истинный диалог культур, в котором никто не побеждает, но возникает нечто третье как результат взаимодействия и взаимообогащения.

Таким образом, система отношений «ученик – учитель», задающая форму педагогике, наполняется новым содержанием в зависимости от эпохи и от культурного арсенала. Именно культура задает в этих отношениях меру толерантности как по отношению к учителю, так и по отношению к ученику.

Начиная с традиции Древнего Востока, сформировалась и веками существовала классическая парадигма в образовании, где на первое место ставится учитель как воплощение мудрости и преемственности культуры. Возможность устойчивого воспроизводства отношения «учитель – ученик» обеспечивалось за счет существующей в его пределах определенной, но минимальной степени варьирования, которую мы называем мерой толерантности, т.е. особой установки на принятие допустимых отклонений от идеальной нормы.

Лишь в конце двадцатого века происходит переосмысление ключевого для образования отношения учителя и ученика. Оно происходит не разом, не одномоментно, скорее, исподволь, через пере-обо-значение и утрату прежних смыслов. В связи с этим меняется и сам смысл толерантности, которая более не мыслит-

ся в качестве возможной меры терпимости, но толкуется в качестве особой установки человеческого сознания в условиях тотальной коммуникации – установки на понимание, доверие и сосуществование. Именно такую толерантность мы и именуем «ментальной» – как возникшую в условиях понимания и взаимного принятия менталитетов разных культурных регионов.

Детское философствование как условие формирования толерантного сознания

Современный социально-политический кризис, связанный с национальной, религиозной, культурно-мировоззренческой конфронтацией различных социальных групп практически во всех регионах мира, ставит перед исследователями вопрос о воспитании толерантной личности. Проблема формирования толерантного сознания относится к числу наиболее значимых тем современных политических, педагогических и философских дискуссий. Обилие педагогических практик и программ, направленных на развитие толерантного сознания, пока ещё не привело к желаемому результату – к изменению установок личности в пользу толерантности как нравственной ценности. Остается открытым вопрос: что может быть имманентным условием формирования толерантного поведения? Теоретическая гипотеза предлагаемого рассуждения заключается в том, чтобы считать философствование ребёнка основанием и возможностью формирования толерантного поведения и, в конечном итоге, толерантной личности.

- *Теоретико-методологические основания проблемы «детского философствования»*

Современные философские исследования отличаются необыкновенным многообразием и, если так можно выразиться, большой свободой в выборе тем и проблем, признающихся актуальными и важными. К очевидным тенденциям последнего времени относится рассмотрение абсолютного большинства

проблем философии в предельно антропологизированном ключе. Проблема пола, тела, социальная топология, гендерная проблематика – всё это указывает на то, что человек, который всегда был объектом философского созерцания, обретает, наконец, разнообразные конкретные антропологические характеристики. То же самое можно сказать и о специфике современного рассмотрения проблем детства.

Традиционно возрастными характеристиками наделялись объекты социологических исследований; в русле этой дисциплины было важно, какого возраста респондент, ибо именно в этом возрасте социологию и интересовал его личностный и социальный портрет. Не в меньшей степени давней является традиция отдельного изучения детской психологии и детского поведения представителями психологических дисциплин. Эпоха психоанализа поставила перед всей культурой вопрос о том, что такое ребёнок как особое, отличное от взрослого существо и обосновала право ребёнка на «взрослые» чувства, эмоции и переживания.

К середине XX века, наконец, появляются первые попытки ввести тему детства в круг философских исследований. До этого периода классическая метафизика исследовала человека как существо, по умолчанию взрослое, наделённое разумом, осуществляющее целеполагающую деятельность. Детством человечества называлось существование нецивилизованных народов, находящихся в стадии варварства и язычества. Так, в трактатах Джона Локка мышление детей и туземцев одинаково представлено как доказательство отсутствия врождённых идей и существования как «*tabula rasa*» – «чистой дощечки» сознания, не заполненной научным опытом.

Эпоха Просвещения, актуализировав проблему образования и воспитания, обращается к ребёнку в духе учения Дж. Локка, но, в сущности, ставит человеческого детёныша на одну ступень с детёнышем животного. Философов того периода волновал один вопрос: как наиболее быстро и эффективно преодолеть детство, как воспитать взросло-образованного, просвещённого человека?

Диалог просветителей и романтиков обострил споры о сущности ребёнка и о ценности детского познания. Ребёнку был придан статус чистого, естественного, связанного с природой существа, которому открыта подлинная сущность вещей, как она может быть открыта выросшему в природе дикарю. Однако сегодняшняя «взрослость», как полагали педагоги тех времен, является порочной: люди вышли из состояния единства с мудрой природой, сами установили феодальные порядки, при которых торжествует неравенство, заискивание перед «благородными», презрение к труду. Поэтому ребенок должен быть в воспитательных целях изолирован от извращенного мира взрослых. Педагог должен воспитывать его на лоне природы, учить познавать ее мудрость, сохранять изначальные представления о равенстве всех людей, братстве и ценности труда. Новая взрослость человека будущего представляла как развитие природных, естественных задатков и познаний ребенка.

Современные педагогические исследования рассматривают детство в качестве самодостаточного объекта изучения, а не через призму взрослости, которую требуется воспитать. Ребёнок становится полноценным героем философских трактатов. Теперь он уже не выступает как неполноценный или недоразвитый взрослый, не рассматривается как «сырьё», из которого должен быть изготовлен взрослый человек будущего. Мышление взрослого перестает быть ключом к пониманию мышления ребенка. Ребенок рассматривается таким, каков он есть, а не таким, каков он должен быть. Вместо того, чтобы придумывать детское мышление (равно как и мышление «дикаря»), его начинают изучать.

Это – принципиально иной, качественно отличающийся от предшествующих этап в развитии педагогики. Такое отличие убедительно показывает А. Г. Кислов в монографии «Оправдание детства: от нравов к праву», где он проводит исследование «основных историко-культурных вариантов отношения взрослого социума к миру детства»¹.

¹ Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург, 2002. С. 2.

А. Г. Кислов показывает, как архаическое общество «разными методами и с разной степенью жёсткости подталкивает детей к взрослой жизни... Детство – онтологически вынужденный этап... и потому его следует терпеть и (или) исправлять»². Черты детства, как оно понималось в архаические времена, таковы: во-первых, оно произошло из Ничто; во-вторых – оно пребывает между Ничто и Бытием, в-третьих – является несущественным и не имеющим самостоятельной ценности; и в-четвёртых – стремится к взрослости.

«Поскольку генетически детство – из Ничто, постольку генеалогически оно оправдано, но в остальном в детстве мало правды, ибо цель детства и последствия – не в детстве, а во взрослости... И не было бы, по большому счёту, в детстве никакой правды, если бы не главнейшее для архаики – происхождение... Правда детства состоит в бытийной ничтожности: оно не просто ближе к ничто, а непосредственно исходит из ничто. Тем самым детство само предстаёт как бытийствующая манифестация ничто... Ничтожность ребёнка – самоговорящий знак ничтожности бытия»³.

На следующем, христианском этапе развития представлений о детстве, по мнению А. Г. Кислова, главной его чертой становится праведность. Здесь ребёнок из неполноценного существа превращается в образец для подражания. «Все составляющие оправдания в христианстве связывают детство с Богом: генеалогически дитя Богом допущено в мир; топологически дитя ближе Богу, чем взрослый; усилогически дитя божественнее как образ Божий; телеологически дитя несёт собой то, что не должен растерять взрослый; эрнологически дитя восполняет образ Божий во взрослом. Детство оказывается настолько оправданным, что им – через сохранение в себе, через ответственность за него в родительстве и учительстве – оправдывается и взрослый»⁴.

² Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург, 2002. С. 61.

³ Там же. С. 62.

⁴ Там же. С. 85.

Дальнейшее развитие педагогики приводит к возникновению нового этапа, на котором воспитание отделяется от официальной церкви и становится все более светским. «Секулярный гуманизм принципиально похож на язычество своей метафизикой, оставляющей всю правду детства не ему самому. Поэтому детство с этой точки зрения подлежит исправлению в соответствии с возможностями стать взрослым. Детство не имеет права быть само по себе. Оно есть лишь в отношении своей перспективы исправления, превращения во взрослость. Недоразвитая взрослость – вот метафизический приговор детству со стороны такого мировоззрения. Дитя произошло от взрослых, из-за взрослых. Дитя пребывает среди взрослых. Единственная цель детства – взрослость»⁵. Таким образом, детство снова оправдывается своей причастностью к взрослому миру. Однако это – уже новый взрослый мир, сформированный не традиционным обществом, а Просвещением.

Следующий этап в развитии педагогических представлений о сущности детства возникает в культурную эпоху, ныне именуемую эпохой постмодерна. В XIX веке обнаруживается, что идеалы Просвещения так и остались невоплощенными. Прекращается преклонение перед наукой и разумом. А мировые войны, которые принес с собой XX век, окончательно убеждают в том, что наука и техника морально нейтральны – они могут служить как добру, так и злу.

Поскольку в эпоху «постмодерна» происходит «переоценка ценностей» (Ф. Ницше), поскольку просветительская мораль, хотя и декларируется по-прежнему с кафедр, признается неприменимой в реальной жизни, взрослый утрачивает моральное право быть безоговорочным авторитетом для ребенка. Наоборот, запутавшись в моральных лабиринтах эпохи «постмодерна», он с интересом обращается к изучению детского мышления. А вдруг оно подскажет выход?

⁵ Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург. 2002. С. 110.

Именно потому А. Г. Кислов отмечает: «Синергичная трансформация секулярной культуры постмодерном настраивает не только на признании самоценности ребёнка, но и на глубокую онтологическую необходимость ребёнка взрослому, расширяя их отношения до аспекта всех возможных позитивных отношений в этом мире... Диада «взрослый – ребёнок» способна здесь вместить в себя всё, поскольку именно взрослый и ребёнок выступают как наиболее инаковые и в то же время насущные друг другу»⁶.

Итак, несмотря на то, что в современном мире можно отыскать едва ли не все характерные черты отношения к детству, присущие предшествовавшим периодам, начиная с архаики, сегодня всё же явственно наметилась тенденция рассмотрения детства как самоценного этапа человеческого существования. «Дитя и взрослый в своей бесконечной инаковости и насущной близости оправдывают свою... взаимообусловленность в событии. Они в событии пока открыты другим, иному, пока в своём суверенном праве быть с другими и не быть с ними, пока признают безусловное достоинство себя и другого, пока способны раздари́вать себя другим, благодаря за всякий их дар, особенно за расточительную возможность быть с ними – дорогими и непонятными, и единственными, сколько бы их не было»⁷.

Толерантность педагогики как раз и выражается в том, что детство рассматривается как самоценная форма развития человека. Именно поэтому правомерным и интересным для толерантного педагога должно стать изучение форм реализации детского мышления в философствовании.

Насколько корректным является утверждение, что ребёнок философствует и что существует философия, которую мы вправе называть детской? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо хотя бы в самом общем виде определить сущность

⁶ Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург, 2002. С. 151.

⁷ Там же. С. 148.

философии, её основные черты – так, как её определяли в истории философии.

Традиционно ответ на вопрос «Что такое философия?» начинают с того, что ключом к пониманию сути философии служит этимология слова. Греческое *philosophia* происходит от *phileo* – люблю и *sophia* — мудрость. Таким образом, философия – это любовь к мудрости. Любовь и здесь может быть понята как страстное желание обрести тот объект, на который она направлена. Для определения мудрости можно указать на различие между мудростью и знанием. Известно замечание Гераклита о том, что знание уму не научает. Из слов древнего философа явствует: мудрость и знание – родственные понятия, но первое – гораздо более широкое. Знание – это, говоря современным языком, результат сбора информации. При этом, такая информация может быть готовой, уже добытой другими, а потому не обладает такой ценностью для человека, как добытая в ходе самостоятельного исследования. Специфику мудрости, отличающую ее от простого знания как «владения информацией», можно увидеть в «интересе к развивающемуся знанию»⁸, позволяющему понимать даже «нестандартны», непредвиденные ситуации. Таким образом, принимая во внимание то, что «знание выражено в декларативной уверенности»⁹, мудрость должна сравнивать, задавать вопросы, видеть целостную картину. Так, «мудрость следовало бы определить как успешное умственное самоуправление»¹⁰, как применение знаний в жизненных практических ситуациях.

Философия предстаёт в виде «формы деятельности человека, ориентированной на осмысление основных проблем его бытия и на эволюцию последних, на определение возможностей и границ человеческой самореализации»¹¹. Представителями раз-

⁸ Lindop C. *Wisdom and intelligence in Philosophy for children* // *Thinking*. Vol. 13. № 2. P. 8–10.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

¹¹ Кемеров В. Е. *Философия* // *Современный философский словарь* / Под ред. В. Е. Кемерова. 2-е изд. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998. С. 964.

личных школ, течений и направлений философия определяется самым различным образом: как мировоззрение, как методология познания, как знание о мире в целом, как форма идеологии, как наука о наиболее общих законах природы, общества и мышления, как нерационализированное постижение жизни. «Собственная проблемность философии в наибольшей мере определяется неразрешимой, по сути, задачей – собрать воедино основные характеристики человеческого положения в мире и вместе с тем не утратить остроту восприятия конкретной проблемности человеческого бытия, его непосредственного личностного переживания и осмысления»¹².

Различия в определениях философии зависят от того, что представители различных течений и направлений в ней считают основными разные проблемы. Однако, с точки зрения исторического подхода, можно проследить некоторую общую логику развития философии, изменения её предмета и проблематики. Первоначально философия оформляется как общее представление человека об устройстве мира, космоса, природы. В этом представлении, разумеется, обрисовано и место человека, но особенность его позиции ещё не выделяется из связей остального мира.

Развитие мировых религий в эпоху средневековья стимулирует возникновение философских представлений о духовном мире человека, о его возможностях в сопоставлении с абсолютными, предельными характеристиками бытия. Мотив причастности человека к божественному творению перерастает в тему творческих возможностей самого человека.

В эпоху Возрождения философия ориентирована на познание природы, на выявление её законов, на раскрытие собственной природы человека. В связи с этим философия оказывается в значительной степени натуралистической.

В Новое время философия, в основном, эволюционирует как знание, выстраиваемое по нормам и стандартам науки. Однако,

¹² Кемеров В. Е. Философия // Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. 2-е изд. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998. С. 964.

быстрый рост научного познания приводит к тому, что философия обнаруживает свою непродуктивность при изучении мира перед лицом отдельных научных дисциплин. Со второй половины XIX века сфера контактов философии и науки «редуцируется к методологии научного познания»¹³. В XX веке, наконец, философия рассматривалась как особая форма деятельности человека, тесно связанная с обыденным сознанием, религией, мифологией, наукой.

В связи с вышесказанным можно поставить вопрос, когда философию можно считать наукой, а когда – нет? На наш взгляд, философию можно представить в качестве двух составляющих её суть, а именно: в качестве метафизики, то есть неким умозрительным, теоретическим продуктом человеческой деятельности, а также в качестве мировоззрения – продукта культуры. Н. А. Бердяев в своей работе «Философия свободы. Смысл творчества» писал о разграничении того, «что» мы говорим и того, «о чём» мы говорим. «Человек имеет не право, а обязанность быть глашателем высшей полноты истины, то есть говорить он, прежде всего, должен что-то, а не о чём-то»¹⁴. Философия, разумеется, говорит «о чем-то», когда она предстает в виде истории философии. Тогда она говорит о том, что уже было когда-то кем-то сказано. Так, она систематизирует накопленное философское знание, оформляя свою собственную традицию. Но, на наш взгляд, философия наиболее интересна тогда, когда она говорит «что-то», и это «что-то» оказывается новым, актуальным. В каком же виде предстаёт философия, когда она говорит «что-то»?

Классическим определением философии, которое можно считать итогом развития ее в новое время, является определение И. Канта, представленное в работе «Критика чистого разума». После долгих размышлений немецкий философ пришёл к выводу, что философия – это «естественная склонность»

¹³ Кемеров В. Е. Философия // Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. 2-е изд. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998. С. 964.

¹⁴ Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М., 1989. С. 16.

(*metaphysica naturalis*) человека: «Человеческий разум в силу собственной потребности, а вовсе не под влиянием одной только суетности многознания, неудержимо доходит до таких вопросов, которые не могут быть разрешены никаким опытным применением разума и заимствованными из этого применения принципами, поэтому у всех людей, как только их разум расширяется до умозрения, действительно всегда была и будет какая-либо метафизика»¹⁵.

Кант говорит о трёх уровнях, которые проходит наше сознание: чувственность, рассудок и разум. Философ доказывает, что каждому уровню соответствуют априорные формы. Так, априорными формами чувственности являются пространство и время. Кант поясняет, что у разных людей разное представление о пространстве и времени. Априорные формы рассудка – это понятия и категории, при их помощи рассудок объединяет первоначальные единичные восприятия.

Разум согласно априорным правилам руководит деятельностью рассудка и чувственности. Цель разума – это всестороннее определение, а оно есть «такое понятие, которого мы никогда не можем выразить *in concreto* во всей его полноте; значит, оно основывается на идее, которая происходит исключительно из разума, предписывающего рассудку правило полного применения его»¹⁶.

Далее Кант поясняет, как из природы человеческого разума возникают вопросы, которые он сам себе задаёт и пытается решить. «На долю человеческого разума... выпала странная судьба: его осаждают вопросы, от которых он не может уклониться, так как они навязаны ему его собственной природой; но в то же время он не может ответить на них, так как они превосходят возможности человеческого разума. Вследствие этого разум... впадает в противоречия... Арена для бесконечных споров называется метафизикой»¹⁷.

¹⁵ Кант И. Критика чистого разума. СПб., 1993. С. 42.

¹⁶ Там же. С. 343.

¹⁷ Там же. С. 7.

Человеческий разум по сути своей не может сформулировать какого-нибудь устойчивого суждения. Он постоянно впадает в антиномии (взаимоисключающие суждения). Таким образом, философия, по Канту, предстаёт в качестве естественной склонности человека вопрошать, задавать вопросы. Уже на этой стадии, по нашему убеждению, появляются зачатки толерантного сознания, которое с помощью рефлексии пытается решать проблемы не только общественного, но и личностного характера.

Трудно не признать правоту Канта: «Нельзя обучать философии, можно обучать только философствованию, то есть упражнять талант разума в следовании общим принципам его, однако, всегда сохраняя право разума исследовать самые источники этих принципов и подтвердить эти принципы или отвергнуть их»¹⁸. Философствование нередко начинается с сомнений в самых привычных и обыденных явлениях и подчас приводит не к разрешению, но даже к усилению этих сомнений. Бертран Рассел говорил о том, что «если философия и не может ответить на все те вопросы, на какие мы хотели бы получить ответ, то она, по крайней мере, в состоянии ставить вопросы, которые открывают новое и неизвестное, скрытое в привычном окружении повседневной жизни»¹⁹. При постановке вопроса мы чаще пользуемся не рассудком, а чувствами и эмоциями. Рассудок приводит нас к здравому смыслу, к общепринятым установкам; тогда как эмоции и чувства всегда спонтанны и могут способствовать неожиданному и интересному открытию.

Суждение о том, что легко задать вопрос, но трудно дать ответ – это, несомненно, штамп обыденного сознания. А истина заключается в том, что искусство вопрошания очень трудное и достаточно хрупкое. Серьёзное вопрошание требует знания того, что спросить и как. Отличительной особенностью великих философов является их способность задать такой вопрос, который никто

¹⁸ Кант И. Критика чистого разума. М., 1994. С. 489.

¹⁹ Цит. по: Кларин М. В. Философия и ребёнок: анализ детского философствования // Вопросы философии, 1986. № 11. С. 134.

другой и не подумал бы задавать, и этим вопросом вызвать у собеседника совершенно новое видение тех знаний, которыми он обладает, побудить его иначе оценить и использовать их.

«Как утверждала Хана Аренд, искусство вопрошания является таким, в котором нужно практиковаться снова и снова, потому что оно не знает совершенства. Подобное вопрошание всегда вызывает возбуждение, и даже враждебность. Оно должно проливать сомнение на любимые наши убеждения, основываясь на которых мы живем. Вопрошание открывает новые виды, новые свободы разума. Пренебрегая этим искусством, мы становимся неполноценными (ущербными) людьми»²⁰.

Философия борется за сохранение вопрошания, которое заставляет нас размышлять по поводу того, что мы делаем и как живём. Сегодня, когда так много двусмысленности, запутанности, беспокойства и неуверенности, философская задача вопрошания значима как никогда.

Интересный и правдоподобный, на наш взгляд, образ философии представил Мишель Монтень в своей работе «Опыты»: «Глубоко ошибаются те, кто изображает её (философию) недоступною для детей, с нахмуренным челом, с большими косматыми бровями, внушающими страх. Кто натянул на неё эту обманчивую маску, такую тусклую и отвратительную? На деле же не сыскать ничего другого столь милого, бодрого, радостного, чуть было не сказал – шаловливого. Философия призывает только к праздности и веселью. Если перед вами нечто печальное – значит, философии тут нет и в помине»²¹.

Парадокс философии заключается в следующем. Ее любимым учителем был и остаётся вопрошающий, ищущий истину Сократ. Но философия постоянно воспитывает Гегелей, которые склонны не вопрошать, а давать ответы, а также людей, которые пренебрегают философией вообще и руководствуются здравым

²⁰ Bernstein R. Does philosophy matter? //Thinking. The Journal of Philosophy for Children. Vol. 9. № 1.

²¹ Монтень М. Опыты. Избранные главы. М., 1991. С. 133.

смыслом с его релятивизмом. Значение философии несомненно, как и то, что ей не дано найти единый ответ на наши вопросы. И это не потому, что возможности философии ограничены и не потому, что истина всегда относительна. Просто таков сам человек, так устроен его ум. Философские истины сталкиваются между собой не как релятивные, но как сосуществующие в человеческом опыте. Признание этого должно побудить людей стремиться к толерантности.

Для определения собственного содержания философии требуется выяснить, что представляет собой содержание других дисциплин. Здесь становится ясно, что «предметы и область исследований зависят от типа вопросов, ради ответа на которые разрабатывались эти дисциплины»²². Сами вопросы имеют смысл, если мы знаем, где искать ответы на них. Но существуют вопросы типа: «что есть время?», «что есть число?», «в чём смысл жизни человека?», и тогда совершенно неясно, как приступить к ответу на них. Есть нечто странное и общее у всех этих вопросов, столь далёких друг от друга. Они не содержат в себе «указателей на пути, на которых должны быть найдены ответы»²³. Вопросы о времени, о смысле человеческой жизни и тому подобные приводят того, кому они задаются, в растерянность и раздражают практичных людей. Это происходит потому, что им не кажется, чтобы эти вопросы вели к сколько-нибудь ясному и полезному знанию.

Такие вопросы обычно зовутся философскими. У них самая разнообразная природа. Некоторые из них представляются вопросами о фактах, другие – о ценностях; некоторые – о словах и особых символах, другие – о методах, нужных учёным, артистам, критикам, простым людям в их повседневной жизни. Есть и другие вопросы, как-то: об отношениях между различными областями знания, о предпосылках мышления, о природе и цели морали и политики.

²² Берлин И. Назначение философии//Вопросы философии, 1999. № 5. С. 91–98.

²³ Там же.

Единственная общая черта, которая, как кажется, присуща всем этим вопросам, заключается в том, что ответ на них не может быть найден ни посредством наблюдения или вычисления, ни посредством индуктивных или дедуктивных методов. По этой причине наблюдается естественная тенденция к перефразированию философских вопросов таким образом, чтобы все они или, по крайней мере, некоторые из них могли быть разрешены при помощи эмпирических или формальных утверждений.

И. Берлин отмечает, что такова была надежда всех знаменитых философов Просвещения от Гоббса и Юма до Гельвеция, Гольбаха, Бентама, Сен-Симона, Конта и их последователей. Однако эта программа была обречена на неудачу, а царство философии так и не было разделено на «дочерние научные республики»²⁴. Отчего же философские вопросы продолжают увлекать и мучить вопрошающие умы? Проясняющий ответ был дан Кантом, который первым «провёл ясное различие между вопросами о фактах и вопросами о структурах, в которых эти факты воспринимаются нами»²⁵. Структуры эти остаются неизменными, несмотря на все изменения самих фактов и нашего знания о них. Эти структуры (категории) не являются содержанием какой бы то ни было естественной науки.

Таким образом, философия не есть некое эмпирическое знание или исследование того, что существует или существовало или будет существовать, – этим интересуется обыденное познание и верование, а также естественные науки. Не представляет собой философия и некое формальное знание, подобно математике или логике. Её содержанием в большей степени являются не элементы опыта, но пути их рассмотрения, постоянные или полупостоянные категории, в терминах которых опыт осознаётся и классифицируется.

Если кто-либо возразит, что всё это является чем-то очень абстрактным и далёким от нашего обыденного опыта, чем-то,

²⁴ Берлин И. Назначение философии//Вопросы философии, 1999. № 5. С. 91–98.

²⁵ Там же.

имеющим слишком отдаленное отношение к нашим самым важным интересам – к счастью, страданиям и судьбе людей, то ответом будет: такое возражение ложно. Люди не могут жить, не стремясь описать и объяснить себе мир. Те модели, которыми они пользуются при этом, неизбежно глубоко влияют на их жизнь, даже когда сами люди не осознают этого.

Посредством философии формируются мироощущение, миропонимание и мировоззрение человека. Самое главное, на наш взгляд, здесь то, что, философствуя, мы пытаемся познать окружающий мир и своё место в нём, и этот процесс является непрерывным. Наше мироощущение складывается благодаря тому, что в познании участвуют наши чувства и эмоции. Мы ощущаем и переживаем мир, являясь его частью, и, познавая мир, мы познаём себя. Верно и обратное: познавая себя, мы неизбежно познаём окружающий нас мир.

Миропонимание возникает в процессе осмысления мира. Так, например, обнаружив какую-нибудь проблему, мы стремимся обдумать и разрешить её. Если на данный момент найти ее решение невозможно, мы продолжаем свои размышления, связывая поиски решения с уже имеющимся комплексом знаний о мире. В результате у нас складывается общее представление о нем, общее видение мира – мировоззрение. Важно отметить, что общее оно вовсе не потому, что оно одинаково для всех людей, а потому, что каждый человек в отдельности формирует из наличных знаний свое собственное представление о мире вообще, о мире в общем и целом.

Рассуждения о сущности философского знания нельзя не дополнить ещё одним моментом. Дело в том, что сегодня существует подобное мифу представление о философии и вообще о всей области гуманитарного знания. Считается, что эта область представляет собой нечто далекое от реальной жизни, и обычный ум человека, занятый повседневными проблемами, не может постичь ее. К тому же в философии уже давно все сказано абсолютно обо всем. Ничего нового «выдумать» просто невозможно. Поэтому дело сегодняшней философии – заниматься не

конструированием отвлеченно-теоретических представлений, а изучать видение мира у каждого человека в отдельности.

Если бы в философии было уже всё определено раз и навсегда, то люди не могли бы свободно мыслить и действовать. Каждый человек, рождаясь, открывает для себя мир, и ему важно составить свое собственное представление об этом мире, а также определить то место, которое он сам занимает в нем. Задача философии – помочь ему при постановке его собственных вопросов, но не в поиске ответов.

Действительно, в XX веке изменилось не только отношение к детству (о чём говорилось выше), но и поменяла свой образ философия. Если раньше она носила сугубо метафизический характер, стремилась выразить общезначимые истины, то теперь она не претендует на универсальность. Изменился и стиль философских произведений: все чаще мы видим перед собой исповедь, эссе или другой жанр. Философские размышления носят ситуативный характер. Современная философия избегает отвлеченных рассуждений, строгих законов и теорий, следуя новому пониманию мира как мультикультурной реальности. Именно поэтому она стремится, подчёркивая свою новую специфику, избегать наукообразия, желает быть непосредственной, понимающей, а не предписывающей.

Если детство может быть рассмотрено как самоценный этап истории человека, который отличается особыми формами освоения реальности, то это неизбежно выразится в особом детском мировоззрении. Попытки выразить его в понятиях мы и называем детской философией.

Философия вообще помогает в определении социальной роли и исторических перспектив толерантной личности, а также помогает ей понять смысл и сущность человеческого бытия. Эти ее возможности могут быть использованы не только во «взрослом» мире. Детское философствование тоже может разворачиваться и как составление списка вопросов такого рода, и как процедура вопрошания, и как со-участие в поиске ответов.

Философствующий ум – и взрослый, и детский – задаётся глобальными мировоззренческими вопросами. Что такое че-

ловек? В чем его природа, сущность, предназначение? От чего зависят смысл и ценность человеческой жизни? В чём состоит счастье человека? Как складывается судьба человека и складывается ли она сама по себе?

Вот круг вопросов, который неизбежно предполагает и решение вопроса о возможности толерантных отношений с другими.

- *Философское образование как условие развития личности*

Сегодняшний разговор об образовании обычно начинают с сопоставления традиционного и инновационного образования, а также с определения цели и форм образования. Если традиционное образование задаётся целью передать ребёнку максимальный объём знаний, то инновационный его вариант стремится развивать индивидуальность ребёнка. Целью нового образования является воспроизводство толерантной личности, которая, однако, принимала бы социальные идеалы как собственные.

Дэвид Кеннеди говорит о «новой» образовательной модели в своей статье «Сообщество исследователей и образовательная структура». Он цитирует М. Липмана, который, в свою очередь, утверждает, что «изучение философии требует беседы, диалога и сообщества, которые несовместимы с требованиями традиционной классной комнаты»²⁶.

Новая модель образования, по мнению Д. Кеннеди, имеет пять основных характеристик. Во-первых, она – «развивающая»²⁷. Если старая модель предполагает, что образование – это насильственное изменение детей против их воли, то новая подразумевает, что ребёнок не является недоразвитым человеком, которому еще предстоит стать полноценным членом человеческого сообщества. Наоборот, именно ребёнок становится главным дей-

²⁶ Kennedy D. The Community of Inquiry and Educational Structure // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 9, Number 4, Page 20.

²⁷ Ibid. Page 21.

ствующим лицом в процессе своего собственного образования. Новая модель призывает следовать собственным инициативам детей; учитель здесь – лишь сотрудничающий партнёр в проекте, который предлагает ребёнок.

Вторая характеристика новой модели «связана с окружающей обстановкой»²⁸. Если старая модель делает из класса машину, ориентированную на производство заказанного продукта, то новая представляет класс как человеческий мир, как место для относительно свободных движений, выбора и инициативы.

В-третьих, новая модель «индивидуализирована»²⁹. Задачи, которые ставились создателями старой модели, логически вели к классам, разделённым по возрасту и способным усваивать стандартные уроки. Новая модель исходит из того, что каждый индивид отличается от других по степени, даже по порядку развития, а потому требует индивидуального подхода к обучению. Это, однако, не исключает формирование групп, но изменяет принцип их формирования. Допустимо, к примеру, формирование разновозрастных групп из учащихся со сходными интересами и внутренними мотивациями. Важно и то, чтобы все инициативы и проекты не были подготовлены самим учителем заранее; лучше подобрать материалы так, чтобы они стимулировали собственную активность учеников.

В-четвёртых, новая модель «интерактивна»³⁰. Она предполагает, что только через множество трансакций – между индивидом и окружающей средой, между индивидами, между индивидами и группами – будет формироваться толерантная личность.

Наконец, новая модель «диалогична»³¹. Старая модель предрешает, что нужно сделать с ребёнком, чтобы превратить его во взрослого, а затем учитель воплощает ее в жизнь. Он уже заранее

²⁸ Kennedy D. The Community of Inquiry and Educational Structure // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 9, Number 4, Page 21.

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid. Page 22.

знает, каким должен стать ребёнок; итог образования предопределен исходным представлением о выпускнике. Новая модель исходит из того, что маленькое человеческое существо самостоятельно ищет себя, возможно, поначалу ещё неосознанно и неумело, но постоянно и настойчиво. А потому направление поисков и конечный их результат задается не педагогом, а ребенком. Учитель в этой модели – уже не надоедливый «наставник», навязывающий свое представление о жизни, и не простой транслятор знания. Он – наблюдатель, диагност, помощник.

Новая модель (с необходимостью) предполагает сообщество исследователей. «Это организационная форма, использующая сократический и герменевтический методы обучения. Она создаёт ситуацию «добывания знаний», приобретения нового через переструктурирование известного»³².

Типичный алгоритм деятельности сообщества исследователей следующий:

- чтение текста;
- задавание вопросов детьми;
- демократический выбор проблем для обсуждения на уроке;
- обсуждение проблемы (возможно в парах, в группах, фронтально);
- формулирование выводов, их обсуждение;
- обнаружение нового незнания и постановка новых вопросов.

Такой подход призван преодолеть недостатки традиционной школы. «Традиционное обучение не решает основную проблему современного образования: оно не влияет на превращение наличного знания во внутренне значимое, не создаёт и не развивает индивидуальной способности к деятельности, а значит, – не формирует и не повышает социальных, морально-ценностных и коммуникативных компетенций... Оно лишь лучше или хуже оттачивает рутинные действия и совершенствует квалификацию, но не способствует появлению инноваций, созданию

³² Kennedy D. The Community of Inquiry and Educational Structure // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 9, Number 4, Page 22.

применимого и воплощаемого ноу-хау, так как для этого необходим соответствующий организационно-технологический контекст – предпринимательская практика, производственный опыт»³³.

Преодоление рутины требуется и в ходе преподавания гуманитарных предметов. Ана Мария Наварро, рассматривая этическое образование (которое осуществляется посредством философской дискуссии), пишет, что проповеди и лекции, осуждающие насилие и превозносящие мир, чаще всего представляют собой упражнение в стереотипном мышлении. Они обычно подразумевают, что слушатели должны безоговорочно выступать за мир и против насилия, не принимая в расчёт контекста или обстоятельств, не задаваясь вопросом, было ли насилие, о котором идёт речь, оправданным или неоправданным. Это приводит к своего рода одномерному моральному мышлению, которое было возвращено на стереотипах. Иными словами, «нас учат отдавать словесную дань стереотипам, которые на практике оборачиваются абсолютно неоправданными выводами и оценками»³⁴.

Одномерность стереотипного понимания заставляет человека сомневаться в ценностях общества при столкновении с реальной практикой его жизни. Поскольку обучение нравственности всегда носит ситуативный характер, то моральные ценности должны быть рефлексивными. Проще говоря, этика должна идти «от жизни». Только в этом случае возможно формирование толерантной личности, которая осваивает ценности общества и начинает видеть их воплощение в повседневности, в жизни социума.

Однако надо учесть и другое: сегодняшняя практика такова, что люди, занимающиеся воспитанием с целью уменьшения насилия, часто рисуют картины насилия и затем порицают их. Эта педагогическая стратегия малоэффективна, поскольку аудитория

³³ Ахтамзян Н.А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии // Педагогика, 2003. № 2. С. 69.

³⁴ Navarro A.M.V. Ethical Education Through Philosophical Discussion // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 14, Number 2, Page 24.

живо откликается на изображение насилия и игнорирует его осуждение. Так часто бывает и на уроках, которые посвящены необходимости защищать мир: состояние мира изображается в таких блёклых красках, что у школьников возникает желание избежать его.

Неодолимое любопытство, какое сегодня вызывает насилие у многих людей, позволяет средствам массовой информации с лёгкостью играть на этой слабости и развивать её. Книжки, кино, телевидение и газеты современного мира обыгрывают все стороны любого случая насилия, прекрасно зная, что это хорошо продаётся.

О чём говорит этот безудержный интерес к насилию? С одной стороны, он представляется последним прибежищем для людей, жизнь которых очень тосклива и которые стремятся к иной жизни, гораздо более яркой и насыщенной. С другой стороны, он указывает на то, что предаваться фантазиям о насилии как способе высвобождения подавленной горечи и обиды чаще всего склонны люди, чувствующие, что их силы отчуждены, надежды поруганы, а энергия растрочена впустую.

Обучение, о котором идёт речь у А.М. Наварро, должно помочь людям избежать ошибок. Главный тезис автора звучит следующим образом: «Когда ребёнок не в состоянии мыслить критически, мы можем наполнить его сознание своими понятиями. Детей следует учить не только мыслить лучше, но их следует учить мыслить самостоятельно»³⁵. И в самом деле, будучи взрослыми, мы имеем основания заявлять, исходя из собственного опыта, что мир достоин похвалы, а насилие – порицания. Разумеется, дети должны учиться на нашем опыте. Однако можно ли допустить, чтобы наш опыт заменял собственный опыт ребёнка? И, кроме того, является ли целью образования использование только нашего опыта – с тем, чтобы взгляды детей, в конечном счёте, совпали с взглядами взрослых? Не важнее ли, что-

³⁵ Navarro A.M.V. Ethical Education Through Philosophical Discussion // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 14, Number 2, Page 24.

бы дети формировали собственные независимые суждения, не-
жели просто копировали наши?

Итак, мы, безусловно, не должны обходить вниманием соб-
ственный опыт ребёнка. «Учителя должны вовлечь ребёнка в
такую дискуссию, в которой быстро обнажаются расхождения
во мнениях относительно фактов или ценностей и возникает воз-
можность превратить их в предмет тщательного рассмотрения и
рефлексии. Иными словами, мы должны вовлечь ребёнка в диа-
лог, ни одна из сторон в котором не знает точно, во что выльется
поиск, но все хотят следовать ему, куда бы он ни завёл»³⁶.

Можно согласиться с автором, что усиление способности суж-
дения, являющееся необходимой предпосылкой успешного обу-
чения в духе ненасилия и миротворчества, труднодостижимо
без серьёзного вовлечения учащихся в «когнитивную работу»³⁷.
В физике под работой понимается преодоление сопротивления.
Значение этого слова применительно к процессу познания – или,
во всяком случае, одно из возможных его значений, – точно та-
кое же. Только преодолевать здесь нужно не трение и силу тяже-
сти, а такие явления, как предрассудки, самообман, противоре-
чивые эмоции, нелогичность, ошибочность в рассуждении, не-
желание компромисса, неуважение к чужому мнению. Мощное
сопротивление такого рода должно быть преодолено; это требу-
ет терпеливого, кропотливого исследования, по сути дела – «ког-
нитивной работы».

На наш взгляд, если люди когда-либо научатся в своей по-
вседневной жизни применять более совершенные методы раз-
решения конфликтов, то это произойдет, прежде всего, в резуль-
тате совместной постановки вопросов, совместного рассужде-
ния, совместной выработки суждений. Подобно тому, как мы
признаём ценность спора и аргумента в некоторых контекстах,
например в суде, следует признать, что учащиеся могут много
выиграть, усваивая фундаментальные навыки в процессе кри-

³⁶ Navarro A.M.V. Ethical Education Through Philosophical Discussion // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 14, Number 2, Page 25.

³⁷ Ibid. Page 26.

тического и творческого мышления, вовлекаясь при этом в исследовательский диалог и научаясь принимать во внимание разные стороны каждого вопроса.

Инновационное образование, на наш взгляд, тождественно философскому образованию личности. «Научение молодых людей навыкам разумности, с тем, чтобы в дальнейшем они стали разумными гражданами, разумными партнёрами, разумными родителями», – так определил цель рефлексивного образования Метью Липман в своей теоретической работе «Мышление в образовании»³⁸. Под его руководством была разработана концепция и программа преподавания философии в школе (с первого по одиннадцатый класс), которая получила широкое распространение во многих странах мира.

Педагогические идеи, которые предлагает М. Липман, на первый взгляд кажутся простыми. Во-первых, детей следует значительно больше, чем сейчас принято, но столь же систематически, как и другим школьным предметам, учить самостоятельно рассуждать о смысле моральных, юридических, социальных понятий. Таких, как, например, личность, свобода, право, ответственность, уважение к другим людям, компромисс, насилие и т. п., а также о связях и отношениях между этими понятиями.

Во-вторых, у детей должно быть гораздо больше практики по овладению способами разрешения эмоциональной напряжённости, проявлению терпимости и нахождению разумных компромиссов. Иначе говоря, ещё до выхода детей в большой мир требуется на обычных для них ситуациях вырабатывать навыки морального улаживания конфликтов и вызывать стойкий иммунитет к насилию. Для этого нужно создать рабочую обстановку, особое социальное окружение, попадая в которое, ребёнок может максимально раскрыть свою индивидуальность. В педагогике Липмана такой структурой является обычный класс общеобразовательной школы, превращённый в «сообщество исследователей».

³⁸ Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, 1991. P. 16.

«Сообщество исследователей» мыслится как неформальная группа людей, занятых поиском истины в форме «сократического диалога»³⁹. Учитель здесь больше не выступает в роли эксперта, судьи, энциклопедиста; у него в кармане нет готового решения, как, скажем, на уроке математики. Его задача (поскольку он знает больше учеников) – обозначить проблемное поле, а также стимулировать и организовывать поиск неизведанного. Ученики в таком классе могут продуцировать и обсуждать идеи, прояснять понятия, развивать гипотезы, оценивать возможные последствия и, в целом, сообща размышлять, учась в то же время наслаждаться интеллектуальным общением и взаимозависимостью.

Методические рекомендации для обучения детей ведению философского диалога можно извлечь из работы Лены Грин «Философия для детей: один из способов развития детского мышления». Автор описывает здесь философское исследование, которое характеризуется интересом к важным и спорным понятиям, но также и особым типом поведения участников.

Л. Грин пишет: «Философы объединяются в попытке раскрыть значение – извлечь смысл вещей, которые не понятны, проблематичны или двусмысленны. Они создают общество исследователей, куда приходят для того, чтобы понять вещи лучше в диалоге друг с другом. Этот тип философского диалога использует определённые согласованные стратегии разумного исследования, примерами которых являются требование очевидности, усилие быть последовательным, построение выводов, формулирование и использование определённых критериев, а также возможность предвидеть результат. Участники уважают друг друга как личность, имея обязательства перед истиной и процедурами исследования. Эти процедуры подразумевают жизненный интерес к рефлексии и оцениванию ка-

³⁹ Green L. Philosophy for Children: One Way of Developing Children's Thinking // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 13, Number 2, Page 20.

чества рассуждения и мышления в любом отдельном исследовании»⁴⁰.

Стандартной формой обучения, которую предусматривает программа «Философия для детей», является чтение текста вслух с последующим построением последовательности операций мышления, обсуждения, по возможности сопровождаемое упражнениями из пособия для учителя и воодушевления на дальнейшие действия, предложенные обсуждением.

Книги с рассказами, предлагаемые детям, не представляют философские понятия на профессиональном философском языке, не содержат никаких научных дефиниций. Эти понятия не «вводятся» заранее, но открываются детям постепенно, в ходе спора.

Дети, совместно с учителем, вынуждены прояснять и осваивать эти понятия, чтобы успешно вести спор, соревнуясь друг с другом. В рассказах же изображаются герои и ситуации, которые не только становятся предметом философского обсуждения – ведь герои рассказов используют определенные словесные формулы и правила этикета, которые могут соответствовать ситуации, а могут не соответствовать ей. Все это и может стать предметом философской беседы с детьми.

Л. Грин описывает исследовательский процесс сообщества детей так: «Сочувствие к героям рассказов, разделение чувств героев является важным пунктом в начале исследования, после которого учитель просит детей высказать какие-либо комментарии или вопросы, которые должны появиться из того, что они прочли. Всё это записывается, и класс решает (все вместе), с чего начать обсуждение. Здесь очень важно, чтобы вопрос, который должен исследоваться, был одним из тех, которые действительно важны для детей и вызывают их страстный интерес. В противоположность общему восприятию эффективного мышления как предмета холодной рациональности, Липман верит,

⁴⁰ Green L. Philosophy for Children: One Way of Developing Children's Thinking // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 13, Number 2, Page 20.

что мышление имеет эмоциональное измерение и развивается через интенсивное вовлечение различных идей. Роль учителя состоит не в том, чтобы отвечать на вопросы, но – в том, чтобы помогать детям находить спорные вопросы, которые захватывают их воображение»⁴¹.

Дискуссия, которая следует за всеми приготовлениями, происходит в классном обществе исследователей, где учитель – это скорее член этого общества, нежели человек, который может дать ему окончательный и единственно верный ответ. Главная задача учителя – облегчить дискуссию. Но нельзя позволить обсуждению бродить от одного пункта к другому, не продвигаясь вперед, без всякого смысла. Именно учитель ответственен за направление исследования в какое-то русло. Он может снова и снова напоминать детям обсуждаемый вопрос, возвращая к нему. Он должен также помогать детям увидеть, как их различные перспективы сходятся, а кажущиеся сходными – различаются. Он должен побуждать к обсуждению причин, определяющих выбор детей, их мнения в споре.

Таким образом, учитель, как и герои рассказов, предложенных автором книги, моделирует навыки исследования. Опыт показывает, что правила, которым будет следовать класс как «исследовательское сообщество», можно совместно обговорить и принять до начала дискуссии. Однако они должны быть простыми и соответствовать возрасту – только в этом случае у детей не пройдет желание участвовать в дискуссии.

Для маленьких детей правила могут звучать так:

Мы слушаем друг друга.

Мы приводим причины, почему так думаем.

Мы напоминаем друг другу о том, что мы пытаемся найти, чего достигнуть.

Очевидно, что нужно потратить какое-то время, заранее обсуждая, как именно дети будут рассказывать, какие будут при

⁴¹ Green L. Philosophy for Children: One Way of Developing Children's Thinking // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 13, Number 2, Page 21.

этом соблюдать правила и что они будут делать, если этого не произойдёт.

Метью Липман, создавая программу «Философия для детей», обогатил её текстами с рассказами – такими как «Элфи», «Марк» и др., а также учебниками в виде рекомендаций для учителей. В таких учебниках ничего не навязывается – ведь это противоречило бы самому духу педагогической концепции диалога. Автор размышляет, какими могут быть вопросы, обычно возникающие в дискуссии, о том, как эти вопросы обсуждать. Предлагается множество упражнений для совместного исследования с детьми тех или иных философских идей. Рекомендации различны в разных пособиях, потому что не дают прямой инструкции учителю, что он должен делать на каждом этапе урока. В этом есть свои плюсы и минусы. Но неопределенность предполагает выбор, оставляет учителю некое пространство свободы, чтобы использовать пособие в соответствии с особенностями. В то же время недостаток четких и однозначных рекомендаций порой может спровоцировать беспокойство и неуверенность, особенно у тех учителей, которые никогда не были связаны с философией.

Разумеется, сегодня невозможно идти по пути простого копирования педагогического опыта американского общества. Российская культура имеет свои собственные особенности и традиции. Современные учебные планы не предусматривают преподавания философии как отдельного предмета даже в старших классах (некоторые проблемы философии затрагиваются при изучении предметной области «обществознание»). Предполагается, что моральные и философские проблемы рассматриваются в школьном курсе русской литературы.

Философия для детей, представляющая собой результат адаптации и переосмысления американского опыта, разрабатывается сегодня как специальный курс по выбору кафедрой педагогики Уральского государственного университета, в особенности М. Н. Дудиной и её учениками, такими как, например О. Ю. Яценко. Этот опыт внедряется в гимназии № 13 Екате-

ринбурга. Начиная с первого класса ученики занимаются философией: они читают рассказы, задают вопросы, выдвигают гипотезы, пытаются найти и сформулировать ответы.

Не всякое преподавание философии, однако, дает позитивный результат – учит лучше ориентироваться в жизни. Нельзя не согласиться с Н. С. Юлиной, которая в статье «Программа «Философия для детей» и профилактика деструктивного поведения молодёжи» пишет: «Студенты, владея информацией о философии, не умеют видеть в окружающей их жизни (а не в работах классиков) проблемные ситуации, философски грамотно формулировать проблемы, самостоятельно решать их, рефлексивно относиться к выбранным посылкам, критериям и т. д. Одним словом, они что-то знают о философии, но не могут философствовать»⁴².

Возможно, выход – в том, чтобы преподавать историю философии уже в школе. Во-первых, потому, что ребенок сможет сам повторить интеллектуальную эволюцию человечества. Не случайно Ф. Энгельс как-то сравнил древних греков с гениальными детьми. Изучая античную философию, дети смогут самостоятельно (направляемые в сократической беседе учителем) повторить путь от мифа к логосу, от мифологии – к философии. Во-вторых, именно в философии нового времени были обоснованы ценности современных демократических обществ. Философски размышляя о свободе, равноправии, счастье, дети научатся принимать их осмысленно, а не рассматривать как очередные модные «демократические лозунги». История философии – это тот опыт рефлексии, который уже принёс свои плоды, а значит, может служить примером и основой для создания нового.

Культура учит нас разному. Порой она учит нас индивидуализму, инструментализму и конкуренции, а также сообщает нам, что, будучи мыслящими, мы можем подвергнуться социальной

⁴² Юлина Н. С. Программа «Философия для детей» и профилактика деструктивного поведения молодёжи: Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии, 1999. № 3. С. 40.

и экономической опасности. Но культура может побуждать нас стремиться к высотам. Вот пример А. В. Соболева, который мог бы проиллюстрировать наше понимание сути философского образования:

«При строительстве храма камни поднимаются на высоту и там закрепляются в полном соответствии с законами природы. Но даже тысячу лет изучая камни и законы, нельзя из них вывести образ храма. При строительстве изобретаются домкраты и лебёдки, но и в них образ храма отсутствует. Тысячи тонн материала и тысячи людей приведены в движение не природными силами, а силой воображения, которая, в свою очередь, питается религиозным воодушевлением миллионов людей, нуждающихся в сохранении связей со смыслом жизни. Высшие цели направляют движение человеческого духа и мысли, и горе нам, если излишняя рационализация упростит и исказит образ храма. Точно так же и философ не должен позволять своей душе под видом любознательности отвлекаться от высших целей, от смысла жизни. Многознание не только не научает мудрости, но, хуже того, мельчит душу»⁴³.

Автор говорит о том, что мы должны прилагать усилия в развитии своей силы воображения. М. Мамардашвили называл сё сознанием, которое он не сводил лишь к рассудочной деятельности, а определял как нерасчленённую сферу, которая охватывает все проявления человека как личности. «Осуществлять акт сознания, по Мамардашвили, значит делать усилие, имеющее единую нравственно-интеллектуальную природу. Вне усилия нет человека как личности. Быть человеком – значит быть моральным, значит жить с постоянным усилием сознания (духа)»⁴⁴.

Образование в современном мире не должно пониматься как просто процесс передачи знаний. Перед ним, как полагает

⁴³ Соболев А. В. Философские мелочи // Вопросы философии, 2000. № 12. С. 168.

⁴⁴ Киселёв Г. С. «Кризис нашего времени» как проблема человека // Вопросы философии, 1999. № 1. С. 42–43.

В. Шойбле, стоит задача «концентрации внимания на необходимом основном знании»⁴⁵, задача ограничения его содержания самым существенным. Актуальным остаётся требование уметь читать, писать, считать. Изучению многих традиционных предметов придаётся новый смысл, безотносительно к будущему профессиональному применению знаний. Так, занятия спортом снимают «опасную возбудимость», несут коммуникативную и воспитательную нагрузку; музыкальное воспитание служит противодействием всеохватывающему функционализму, открывает новые горизонты, помогает лучше понять уникальность человеческой жизни; естественные и инженерные науки важны для понимания современного мира с его многочисленными возможностями и опасностями; изучение иностранных языков не только является предпосылкой к открытости и коммуникации, но и даёт опыт рационального обращения с языком и углубляет интерес к родному языку.

Таким образом, сегодня приоритет должен отдаваться не организационным вопросам, а постановке цели и выбору приёмов преподавания, то есть выяснению того, чему и как учить. Отвергается устаревший образ всезнающего педагога – «ходячей энциклопедии». Сегодня никто уже не может знать всё, да этого и не нужно: достаточно представлять, где знание находится и как его найти. В современном обществе этому служит Интернет. Поэтому на передний план выходят умения сознательно отбирать и упорядочивать информацию, корректно проверять её.

Целью современного образования становится научение ключевым умениям и навыкам:

1. Способность суждения (принятие решений на основе рефлексии своей и чужой деятельности);
2. Социальная компетенция (способность разрешать конфликты без применения силы, через дискуссию и компромисс);
3. Медиа-компетенция (навык отбора существенной информации);

⁴⁵ Цит. по: Ахтамзян Н. А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии // Педагогика, 2003. № 2. С. 69.

4. Межкультурная компетенция (умение преодолевать предрассудки и образы врага в культурно и религиозно неоднородной среде).

Следует отметить, что изучить эти умения и навыки невозможно чисто теоретически, отвлеченно. Они должны переживаться и проживаться, а для этого недостаточно отдельных образовательных дисциплин. Для того, чтобы их сформировать, необходим особый строй всей школьной жизни.

Наиболее показательным примером того, как взрослые предоставляют детям возможность думать, самостоятельно принимать решения и отстаивать свою позицию, служит работа Берри Хизен «Европейские дети, думающие вместе в журнале 100».

«Журнал 100» появился в 1996 году. Этот журнал выпускается шестью школами из шести областей Европейского Союза: Нидерланды, Фландрия (Бельгия), Уэльс (Великобритания), Каталония (Испания), Португалия и Италия. Эти шесть школ выпустили уже два издания «100». «100» является одним из первых конкретных проектов организации «Stichting Sophia». В 1992 году 16 представителей из разных Европейских центров Философии для детей приехали в Барселону (Испания), чтобы учредить эту организацию: «Stichting Sophia» (Европейская организация для философских исследований среди детей). В 1993 г. эта организация была формально зарегистрирована в Амстердаме, где она относится к философскому факультету Амстердамского Университета.

Название «100» было выбрано, потому что число может функционировать как логин в разных языках. Было сложно найти слово, даже неологизм, которое бы приняли во всех странах. Таким образом, в конце концов, названием стало число. Числа всегда пишутся одинаково, но произносятся по-разному. Кажется, это хороший показатель того, чем на самом деле является Европа: единство в многообразии.

Идея журнала выражена в истории, напечатанной на обложке первого номера: «Эта история о человеке, который жил в Польше до Второй мировой войны. Его имя – Януш Корчак. Корчак был

директором приюта для сирот в Польше. Он был также издателем и организатором еженедельного польского журнала для детей с настоящим детским издательским коллективом. Корчак был убеждён в том, что детей не уважают и не ценят так, как они того заслуживают. Он говорил, что их не принимают всерьёз. И ему это не нравилось. Поэтому он начал издавать детский журнал, написанный самими детьми. Был даже один девятилетний мальчик, которого звали Александр Ромати, он проезжал на поезде несколько сотен километров, чтобы присутствовать на детских издательских встречах.

В приюте Корчака существовал трибунал, которому приходилось обсуждать все проблемы, связанные с детьми. Этот трибунал состоял из 5 судей, все были дети, и они избирались всеми членами приюта на один месяц. Корчак говорил: «Этот суд несправедлив, но он стремится к справедливости»⁴⁶.

Первоначальная идея журнала была такова: он должен был стать платформой для детей, чтобы представлять их собственные достижения в философском мышлении; показывать, что мысли детей можно считать вкладом в культуру. Это не означает, что журнал претендует на признание того, что дети обладают какими-то новыми идеями о старых философских вопросах; такое бывает в редких случаях. Гораздо больше авторы журнала подчёркивают «важность индивидуальных открытий детей как качественного элемента в построении собственной личности или улучшения мышления»⁴⁷. Личные открытия важны, так как они формируют личность.

«Послушайте детей и вы услышите что-нибудь новое о детях в мире или о себе как о ребёнке»⁴⁸, – этим заканчивает свою статью Б. Хизен, провозглашая большую важность детских рассуждений не только для самих детей, но и для взрослых.

⁴⁶ Heesen B. European Children Thinking Together in 100 // Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 13, Number 2, Pages 28

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid. Page 29.

Подводя итог, следует сказать, что традиционное образование ставит перед собой цель передать ребёнку максимальный объём знаний с учётом сложившегося социального заказа. При этом традиционная педагогика, как правило, очень консервативна и может настаивать на ценностях, уже не актуальных в данное время. Так, например, успешность инженерных кадров в советский период привела к формированию гимназий естественно-научного профиля, которые продолжают развиваться сегодня в русле старой парадигмы. В свою очередь, потребность в успешной предпринимательской деятельности заставила классическое образование в России ввести в курс школьных дисциплин заведомо «взрослые» науки – экономику, правоведение и другие.

Успешность человека в системе классического образования определяется, таким образом, глубиной освоения предмета, которая обеспечит перспективное продвижение в структуре высшего образования и затем станет залогом престижной профессии. То есть благополучие человека напрямую связано с профессионализмом, который будет оценён работодателем или же станет основой собственной предпринимательской деятельности.

Психологическое состояние, эмоциональный склад, характер также формируются в духе этого принципа. Приветствуются качества лидера, настойчивость, ответственность, обучаемость, работоспособность. Эта модель образования отодвигает на второй план те необходимые стороны личностного развития, которые связаны с развитием коммуникативных, рефлексивных способностей. Иначе говоря, классическое образование не учит человека быть и ощущать себя счастливым в случае несложившейся профессиональной карьеры, несостоявшихся лидерских амбиций. Именно поэтому классические гимназии и школы, осознавая такого рода пробелы в собственной образовательной модели, создают психологические службы, привлекают инновационные методики образования.

Инновационное образование ориентировано на развитие индивидуальности ребёнка, которая должна быть им освоена в контексте сложившихся социальных связей и отношений. Другими

словами, ребёнок должен понять и признать собственную уникальность, неповторимость, оценить её по достоинству и найти себе ту социальную роль, которая ей соответствует. Именно поэтому произошла переоценка роли знания в образовании: помимо содержательной стороны предмета, теперь ценятся личностные изменения, которые происходят с учащимися в процессе его освоения.

В процессе социализации ребёнка (возраст 4–6 лет) естественная детская философия предстаёт в виде вопросов относительно сути, смысла и ценности человеческого существования. Именно в этом возрасте ребёнок задаёт огромное количество вопросов и пытается найти на них ответы, тем самым формируя навык рефлексии, который впоследствии поможет ему осознать ценности и нравственные идеалы. Поскольку в процессе индивидуализации (11–13 лет) часто случается, что социальный идеал, уготовленный старшим поколением, оказывается полностью противоположным жизненному опыту ребёнка, возникает кризис, который невозможно преодолеть без навыка рефлексии, без постижения и осознания сложившихся ситуаций. В этой ситуации формирование толерантной личности не только необходимо, но является, на наш взгляд, просто неизбежным.

Поэтому изучение философии должно быть интерпретировано в духе инновационной концепции образования. Преподавать философию детям академически нельзя, да и не имеет смысла. Фактическое знание идей Платона и Аристотеля, а также заучивание точных определений философских категорий не разовьёт навык самостоятельного философствования. Здесь требуются навыки рефлексии, а также использование в процессе обучения герменевтического метода. Философию в школе не следует преподавать так же, как «традиционные» предметы. Она призвана формировать навыки самостоятельного мышления и способность к толерантному диалогу самостоятельно мыслящих людей.

Природа в педагогических воззрениях русских средневековых мыслителей

Принятие христианства коренным образом изменило мировоззрение русского человека. Перемены сказались на ориентации философских поисков и педагогических воззрений.

Этический компонент был одной из доминант средневекового мировосприятия, своеобразным противовесом жестокой действительности. Он распространялся на социальную и личную жизнь людей, на природные и космические процессы, трудовую деятельность и исторический процесс, создавая своеобразную систему христианского панэтизма. Идеи преступления и наказания, послушания и воздаяния, смирения и гордыни пронизывали христианское самосознание. Но при этом мораль не выдвигалась в самостоятельную сферу общественного сознания, она растворялась и объединяла онтологическую, гносеологическую, аксиологическую, антропологическую и историософскую, педагогическую проблематику.

Христианство по-новому высветило перед человеком окружающую его действительность, которая воспринималась как красота, гармония, лад. При этом эстетическая оценка была неразрывно связана с этической: добро – прекрасно, зло – безобразно. Но, помимо красоты внешней – и это тоже пришло вместе с новой верой – воспевалась красота внутреннего мира человека, что повлияло на развитие антропологической проблематики.

Христианство явилось не просто новой официальной религией, оно коренным образом изменило мировоззрение русского человека. Но перемены были не столь быстры, как хотелось бы. Человек переходил в новую систему ценностей постепенно.

За оградой церкви продолжалась прежняя языческая жизнь, а потому воспитание нового человека, для которого ценности христианского миропонимания стали ценностями личного бытия, было задачей наипервейшей. С наступлением христианской эры в истории России начинает формироваться и христианская педагогика. В средневековой Руси особую роль в развитии педагогических идей играла тема природы.

Средневековье достаточно многосторонне рассматривало взаимоотношения человека и природы. Во-первых, рассуждения о природе неразрывно соединялись у средневековых мыслителей с их видением истории. Творение Богом человека было завершающей стадией, которой предшествовало творение мира, предназначенного Богом для человека. Грехопадение человека повлекло за собой изменения и в природном мире. Спасение человека есть спасение всего мироздания. Во-вторых, природа воспринималась как пример, как учитель нравственных законов. Через изучение природных процессов, явлений, через познание законов жизни растений и животных человек познавал не просто окружающий его мир, но извечные ценности бытия. Но что особенно показательно – природа воспринималась как пример, как образец и как средство для педагогической практики.

В переводных произведениях и оригинальных сочинениях русских мыслителей мы достаточно часто встречаем рассуждения о педагогическом воздействии природы на человека, о необходимости гармонии между человеком и окружающим его миром во всем его многообразии.

Русский книжник проявлял большой философско-педагогический интерес к знаниям о природе. Этим целям служили памятники мирового значения, которые стали известны на Руси уже в XI столетии. В большинстве своем это – византийские тексты. Например, «Физиолог» и «Бестиарий», в которых окружающий человека природный мир получил символическое толкование. Мы можем также указать на произведение, посвященное вопросам естествознания, – «Диалоги Псевдо-Кесария», которое было очень популярно в Византии и использовалось авторами

более позднего времени – Георгием Мнихом, Михаилом Гликой, Георгием Сфранзи. Текст был переведен в Болгарии (по всей вероятности, в X в.), а на Руси был известен уже в начале XI в.

Отдельно нужно остановиться на жанре «Шестодневов» как особенно популярном в средневековой Руси. Некоторые отдельные тексты даже вошли непосредственно в сочинения русских авторов, другие оказали на них сильное влияние. На Руси получили распространение переводные «Шестодневы» (Иоанна экзарха Болгарского например), а также «Шестодневы» русских мыслителей (Афанасия Холмогорского).

Потребность толкований библейских текстов возникала в связи с отсутствием в Священном писании определенного и подробного описания мироздания. Первая книга Библии – «Бытие» – очень лаконична, поэтому требовалось расширенное толкование космогенеза. Известно около 125 «Шестодневов» разных авторов. Наиболее популярными в Византии и Руси были «Шестодневы», составленные Василием Великим, Георгием Писидой, Северианом Габальским. Они постоянно переводились в средневековой Руси. Наряду с отечественными переводами русские книжники имели возможность пользоваться многочисленными болгарскими переводами, что представляло большие возможности для развития темы. Русские философы использовали «Шестодневы» при рассмотрении вопросов о творении, историческом процессе, вопросов этической и эстетической проблематики. Но при рассмотрении любой из этих тем человек и природа воспринимались как единое целое.

Одним из самых популярных в средневековой Руси был «Шестоднев» Иоанна экзарха Болгарского. Иоанн экзарх Болгарский был близок к Преславскому центру, который отличался кирилло-мефодиевской ориентацией. В его «Шестодневе» сказалось влияние антиохийской (Георгий Псида, Феодорит Кирский, Севериан Габальский) и каппадокийской (Василий Великий, Иоанн Филоппон) традиций. Но Иоанн экзарх Болгарский не просто «склеивает» мысли Василия Великого и Севериана Габальского как наиболее значимых фигур в его «Шестодневе», а

пытается дополнить одну другой. Так, концепция каппадокийцев, рационализм которых был направлен на то, чтобы охватить мир «вширь», то есть во всем многообразии его внешних объектов, и прославить силу и мудрость Творца, дополняется воззрениями антиохийца Севериана, который устремлялся в своих поисках познания истины «вглубь», раскрывая смысловое содержание толкуемых им понятий и стоящих за ними идеальных объектов.

«Шестоднев» Иоанна экзарха Болгарского – оригинальное сочинение, в котором влиятельные в христианском мире источники дополняются идеями самого Иоанна. Оно получило большое распространение в славянском мире. Через его изучение русские книжники входили в общий ареал славянской культуры.

Исторический процесс, как представлялось в Средние века, начинается в момент творения Богом мира. При освещении данного вопроса мыслители чаще всего обращались к «Шестодневам». Даваемая в них трактовка шести дней творения Богом мира, которые достаточно кратко описаны в Библии, но всегда вызывали большой интерес, была многоплановой. Иоанн экзарх Болгарский подчеркивает, что человек существует не сам по себе, он существует в мире, который имеет свои законы, многие из которых были определены («поставлены») еще в момент творения Богом.

Средневековые мыслители указывали, что, сотворив все, Бог установил всеобщий закон существования, который должен восприниматься как благо и долг. Мир является примером порядка. Например, Иоанн экзарх Болгарский по этому вопросу пишет: «...но есть один закон природный, равный и правильный, который каждому по потребности отделяет место жительства»¹. И в этом смысле природа более следует закону Бога, закону гармонии, любви и уважения. Человек же далеко не всегда поступает так же: «Но мы не таковы. Мы преступаем законы вечные, которые установили отцы наши. Мы отмежевываем (отделяем) зем-

¹ Шестоднев Иоанна экзарха Болгарского. V Слово. М., 1996. С. 148.

ли, присоединяем дом к дому, имение к имению, чтобы отнять [их] у ближнего»².

Мир существует как строгая иерархия. Каждый, находясь на соответствующем месте, должен выполнять то, что ему определил Бог. Иоанн экзарх Болгарский восхищается строгим подчинением природных процессов, животных и растений установленным законам. Это подчинение не умаляет природу, а, наоборот, гармонизирует ее. Иоанн восхищается тем, как все правильно устроено. Никто никого в огромном природном мире не притесняет, не проявляет своеволия. Например, он описывает жизнь китов, миграцию их в определенное время года и т. п. Иоанн экзарх Болгарский пишет: «Кто их гонит? Повеление какого владыки погоняет их? Какое предписание объявляет им установленные дни, когда им отправляться? Но видишь, как божественное повеление все это делает, распространяясь на самых малых [рыб]?»³.

И природа, вследствие подчинения Божественным законам, находится в радостном и спокойном состоянии. Так было бы и с человеком, если бы он так же не развивал в себе чрезмерное самолюбие и честолюбие, а радовался тому, что ему предназначено: «Рыба не ослушается закона и заповеди Божьей, а мы, люди, не признаем спасительного учения... но бойся, что будешь неразумнее их [рыб], противясь повелению Божию»⁴.

Именно установление твердых законов, порядка и покоя для всего созданного восхваляет в своем знаменитом «Поучении» Владимир Мономах. Он восторженно пишет: «И тому подивимся, как птицы небесные из рая идут, и, прежде всего, в наши руки, не поселяются в одной стране, но и сильные и слабые идут по всем землям, по Божьему повелению, чтобы наполнить леса и поля. Все же это дал Бог на пользу людям, в пищу и на радость. Велика, Господи, милость Твоя к нам, так как блага эти

² Шестоднев Иоанна экзарха Болгарского. V Слово. М., 1996. С. 148.

³ Там же. С. 149.

⁴ Там же.

сотворил Ты ради человека грешного. И те же птицы небесные умудрены Тобою, Господи: когда повелишь, то запоют и людей веселят; а когда не повелишь им, то и имея язык онемеют»⁵.

Сотворенному Бог положил закон порядка, согласия и любви, красоты и гармонии. Для русского мыслителя мир красив. Мы можем найти у русских средневековых авторов многочисленные страницы, в которых воспевается красота мироздания. Например, в «Слове на антипасху» Кирилл Туровский определяет мироздание через такие понятия, как «порядок», «нарядность». Автор призывает человека увидеть окружающий его мир. Созерцание красоты природы сделает человека лучше, чище, прекраснее.

Нужно отметить, что, описывая само творение, результаты его, то значение, что они имели для человека, русские книжники приводили примеры, используя образы родной природы. Мы можем видеть это в «Слове о погибели русской земли». Оно во многом близко к «Шестодневу» Иоанна экзарха Болгарского, но в то же время отличается большей теплотой, проникновенностью к окружающему человека мирозданию.

Природа в «Слове о погибели русской земли» – своя, родная, близкая. Она поддерживает человека, участвует в его жизни. Автор «Слова» постоянно восхищается «мудростью», «разумностью» и красотой мироустройства, причем – именно Русской земли. Описание ведется путем перечисления ее главных объектов: гор, холмов, дубрав, полей, рек, зверей, птиц, а затем – результатов творений рук человеческих: городов, сел, садов, домов. При этом все находится в абсолютном согласии, в гармонии друг с другом. Эпитеты, которые использует автор, носят не конкретный, а идеализирующий характер. Они призваны подчеркнуть главные, основные свойства описываемых объектов: горы – крутые, звери – различные, города – великие, села – дивные и т. п. Автор пишет, как бы обобщая характеристику рус-

⁵ Поучение Владимира Мономаха // Памятники литературы Древней Руси. Начала русской литературы: XI – начало XII века. М., 1978. С. 399.

ской земли: «И многими красотами удивлена еси: озера многими удивлена еси, рьками и кладезьми мьсточестьными... И многими красотами удивлена еси;.. всего еси исполнена, земля Русская»⁶.

Все прекрасно – и это главная назидательная мысль автора «Слова о погибели русской земли»: «О светло-светлая и красиво украшена земля Русская!»⁷. Даже зло, творимое людьми, не способно окончательно погубить красоту родной земли.

Но как бы ни был прекрасен мир, вершиной творения является человек, более того, сам процесс творения был совершен для него. Осознание этого делает человека счастливым, смелым, гордым и открывает неограниченные перспективы для деятельности и творчества. В «Слове о расслабленном» и «Притче о душе и теле» Кирилл Туровский указывает на то, что человек изначально определен как цель мироздания⁸.

Мир – гармония, в которой связующим звеном является человек. В своем «Поучении» Владимир Мономах пишет о том, что все существующее Бог дает в управление человеку. При этом речь идет не об отдельном человеке, а обо всем человечестве, о человечестве во времени и в пространстве, в истории.

Исходя из подобных установок, русские книжники активно использовали традицию, представленную в Киевской Руси сочинениями Василия Великого и Иоанна экзарха Болгарского, объяснять нравственные законы христианства при демонстрации нравственно-назидательного смысла бытия мира на примерах природных процессов и жизни животных. Митрополит Иларион Киевский в своем «Слове о законе и благодати» и Владимир Мономах в «Поучении» постоянно подчеркивают, что животные, птицы и рыбы подают человеку примеры терпения,

⁶ Цит. по: Лихачев Д. С. «Слово о погибели русской земли» и «Шестоднев» Иоанна Экзарха Болгарского // Лихачев Д. С. Исследования по древнерусской литературе. Л., 1986. С. 228–229.

⁷ Там же. С. 229.

⁸ См.: Сочинения Кирилла Туровского // Златоструй. Древняя Русь X–XIII вв. М., 1990.

трудолюбия, справедливости, любви и уважения, а земля дает дом, пищу и является началом всего. Человек должен постоянно искать пути к Богу, так как даже животные, несмотря на их ограниченность, ищут лучшее и полезное. Тем более к лучшему и более ценному должен стремиться человек.

Мы даже можем видеть примеры того, как природа воспринимается как символ христианских ценностей. Например, Кирилл Туровский, с замиранием сердца от открывшейся глубины смысла бытия, пишет: «Ныне солнце, красуясь, к высоте восходит и, радуясь, землю согревает, так же к нам взошел от гроба праведное солнце Христос и всех верующих в него спасает. Ныне луна, с высокой спустившись ступени, большому светилу честь отдает; уже Ветхий закон, по Писанию, с субботами и пророками прошел, Христову закону с воскресеньем честь подает. Ныне зима греховная покаянием прошла, и лед неверия постижением Бога растаял; зима языческого кумирслужения апостольским учением и Христовой верой прекращена, лед неверия Фомы показанием ребра Христова растаял. Сегодня весна красуется, оживляя земное естество: бурные ветры, тихо повевающие, содействуют росту плодов, и земля, питающая семена, зеленую траву рождает. Весна красная есть вера Христова, которая крещением опять порождает человеческое естество, бурные же ветры — грехотворные помыслы, которые покаянием претворяются в добродетель, душеполезные плоды наполняются; земля же естества нашего, как семя Слово Божье приняв и страхом его проникнув, всегда дух спасения рождает...»⁹.

Мы можем указать еще на один пример нравоучительного и воспитательного понимания природы в средневековой философской мысли. Это текст, достаточно широко распространенный в средневековой Руси, — «Физиолог». Это переводной текст, но характер его распространения позволяет включить его в русскую средневековую литературу.

⁹ Цит. по: *Еремин И. П.* Литературное наследие Кирилла Туровского // Труды отдела древнерусской литературы. М.; Л., 1957. Т. 13. С. 416.

«Физиолог» – учительная книга, в которой нравы и особенности жизни животных, птиц, деревьев, растений, камней получают истолкование в форме христианской библейской экзегезы. Аллегорическая интерпретация основывается на учении александрийской школы и Оригена. Автор, место и время составления «Физиолога» спорны. Скорее всего, текст был создан в II–IV вв. в Александрии или Палестине. Возникший на греческом языке «Физиолог» был распространен в разных редакциях по всему христианскому миру. Славянский перевод «Физиолога», вероятнее всего, принадлежит к древнейшей александрийской редакции. Но текст постоянно варьировался и дополнялся из других редакций. Перевод был сделан в XIII в.

Статьи «Физиолога» построены по следующей логике: дается описание животного или растения, а затем идет толкование нравственного значения описанного объекта для смысложизненных исканий человека. Например, статья «О солнечной ящерице»:

«Есть ящерица, называемая солнечной.

Физиолог говорит о ней, что когда она старится, то слабеет глазами и перестает видеть солнечный свет. Что же делает ее благое свойство? Ищет стену, обращенную к востоку, и влезает в трещину этой стены, обращенную к востоку, и, когда восходит солнце, открываются глаза ее и становятся здоровыми.

Толкование. Таким же образом и ты, человек, если “ветхого человека” имеешь одежду злую, и глаза сердца твоего не видят, ищи “восходящее солнце правды”, Господа нашего Иисуса Христа, «которому имя Восток», как сказано у пророка, и он откроет глаза твоего сердца»¹⁰.

Или, например, в статье «О змее первое» говорится о необходимости преодоления человеком своей ограниченности, своей подчиненности всему телесному материальному:

«Господь сказал в Евангелии: “Будьте мудры как змеи, и чисты, как голуби”».

¹⁰ Физиолог. СПб., 1996. С. 125–126.

Физиолог говорит о змее, что четыре свойства имеет. Первое ее свойство таково: когда состарится, слабеет зрение ее и плохо видит. И если хочет обновиться, идет и постится сорок дней и сорок ночей, пока кожа ее не станет рыхлой. И ищет скалу или узкую расселину и, просунувшись туда, трется телом. И, сбросив старую кожу, обновляется.

Толкование. Так и ты, человек, если хочешь сбросить ветхую кожу мира, то узким и тесным путем, постом, изнуряй тело. «Ибо тесны врата и узок путь, ведущие в жизнь вечную»¹¹.

Рассматривая муравья в статье «О муравье второе», автор «Физиолога» дает указания человеку исследовать Священное Писание, познавать его сокровенный смысл, но познавать духом, а не следовать, как фарисеи, лишь мертвой букве:

«Когда он (муравей. – *О. И.*) откладывает пшеницу в землю, то делит зерна надвое, чтобы, когда придет зима, зерна, намокнув, не проросли, и не погибли они от голода.

Толкование. Так и ты слова Ветхого (завета) различай с помощью духа, чтобы буква не убила тебя. Ибо Павел сказал, что «закон духовен». Придерживавшиеся пустой буквы иудеи погибли от голода и стали убийцами святых»¹².

В «Физиологе» говорится достаточно много о том, что человек должен стремиться к знанию. Но не просто к знанию как таковому, а к познанию высших истин, к познанию самого себя и Бога. Цель же познания – найти путь самосовершенствования. Главное же средство совершенства – избегать зла. Если же человек обратится к окружающей его природе, то он найдет достаточно много ответов на свои вопросы. Природа выступает учителем для ищущего истину человека. В статье «О дереве перидексион», например, говорится:

«Есть в Индии дерево, называемое перидексион. Плод его очень сладок и полезен весьма. Голуби наслаждаются, питаются от плода этого дерева. И обитают на нем, где питаются. Есть же

¹¹ Физиолог. СПб., 1996. С. 131.

¹² Там же. С. 133.

змей против голубей, но он боится дерева того и тени его, на котором обитают голуби. И не может змей приблизиться ни к ним, ни к тени дерева. Когда же тень дерева в западную сторону клонится, бежит змей к востоку, а когда клонится к востоку – бежит к западу. И если во тьме уклонится голубь от дерева, найдя, змей убивает его.

Толкование. Дерево это понимается как Отец всего, как сказал Гавриил Марии: «Дух Святой сойдет на тебя и Сила Вышняя осенит тебя». Ибо «древо жизни для всех держащихся его», «которое даст плод свой во время свое», и на сень крыльев его надеемся. И тень святого Петра прогоняла от людей губительную смерть.

И если мы будем держаться мудрости и питаться духовными плодами, которые есть радость, мир, воздержание, терпение, то, найдя нас, дьявол не приблизится к нам. Если же уклонимся в дела тьмы, которые есть блуд, прелюбодеяние, идолослужение, страсть, желание и ростовщичество, – дьявол, найдя нас не пребывающими у древа жизни, легко погубит. Поэтому и апостол, видя крестное древо, губящее демона, воскликнул: «Да не буду я хвалиться ничем, кроме как крестом Господа, которым для меня весь мир распят»¹³.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в памятниках философско-педагогической мысли средневековой Руси природа изображается двояко: то, как непосредственная участница всего происходящего, то она превозносится как проявление божественной премудрости. При этом она никогда не воспринимается как самодавлеющий центр описания. Она рассматривается совместно с человеком. Природа воспринимается как учитель жизни. Гармония между человеком и природой – идеал, воплощение которого есть смысл бытия мира.

¹³ Физиолог. СПб., 1996. С. 145–146.

Интеркультурная педагогика как педагогика ненасилия

Рассматривать тему «Толерантность и образование» следует с учётом факторов, обуславливающих её популярность, актуальность и специфику. Она имеет явно выраженный социокультурный подтекст, разворачивается в контексте трансформации гуманитарного образования и определяется историко-культурными предпосылками, которые представляет отечественная философская традиция. Изменения социокультурного контекста во многом определяют изменения педагогической практики.

Толерантность не сводится к психологическим характеристикам или к социальной функции обмена, а является формой организации необходимого взаимодействия принципиально различного, которое фундировано двойственностью феномена Другого. Она возникает и утверждается в ситуации необходимого повседневного столкновения культурных ценностей. Идея толерантности возникает как результат негативной практики и как показатель разнородности европейской культуры. В столкновении с иной культурой культура обнаруживает собственную неоднородность. Поликультурность современных социальных практик полагает необходимость их действенной организации.

Неэффективными оказываются ассимиляционные и сегрегационные культурные процессы. Исторический неуспех унификации и сегрегации на фоне современной культурной ситуации подталкивает к поиску иных, компромиссных способов совместного действия представителей различных культурных практик.

Идея толерантности может быть проиллюстрирована на примере религиозной толерантности, понимаемой как мирное сосуществование различных религиозных практик в одном куль-

турном пространстве. Однако, как показывает опыт, оно возможно на основе исторической, социальной, экономической общности, при политическом давлении государства в течение не продолжительного исторического времени. Собственно, термин толерантность как терпимость, по своему смыслу предполагает пассивное принятие инородного, которое воздействует необходимым образом. Поддержание нейтральной позиции в одном культурном аспекте – дело, которое предполагает педагогическое и идеологическое воздействие.

Характеризуя современную социокультурную ситуацию, следует отметить динамичность и неопределенность её ключевых параметров. Происходит многообразное и качественное изменение социальной жизни. Интенсификация и дифференциация социальных практик приводит к ситуации открытого будущего. Возрастает значимость и усложняется информационное взаимодействие членов социума. Эта ситуация определяется современными западными и отечественными исследователями как становление информационного общества.

Происходит принципиальная перемена отношения знание – реальность. Знание понимается прагматично. Функция знания состоит не в отражении или описании всеобщих и необходимых структур реальности, а в её формировании посредством успешного решения проблем социальных практик. Социальная практика становится интеллектуально насыщенной, то есть определяющим для неё становится эффективное применение комплекса знаний, позволяющее успешно решить конкретную проблему во всей её многоуровневости.

На фоне кризиса универсальных ценностей и всеобщих социальных проектов, которые прежде зачастую определяли содержание гуманистического мировоззрения, гуманистическая позиция требует новой трактовки и нового обоснования. Отсутствие единого универсального теоретического и ценностного горизонта, культурная полипарадигмальность приводит к тому, что на смену центрированно-иерархической системы культуры приходит пространство дополнительных систем, коммуникация

которых формирует предметные области и содержание, как гуманитарных практик, так и культуры в целом. Толерантность выступает условием эффективной коммуникации.

Доступность, открытость информации есть сущностная черта становящегося информационного общества. Информационные технологии формируют единое пространство коммуникации, интенсивность и динамика которой определяет уровень взаимосвязанности и взаимозависимости мира. Глобализация является одной из основных тенденций развития современной цивилизации. Ориентация социальных практик на эффективность предполагает дифференциацию и специализацию деятельности. На фоне усложнения и появления новых практик преодолевается политическая, культурная, технологическая изоляция, происходит столкновение разнородных цивилизационных, культурных форм, что ставит проблему их оптимальной организации, обнаружения общих оснований, целей, нахождения приемлемых способов коммуникации между ними. В условиях современного мобильного поликультурного общества ведущую роль играет гуманитарное образование. Обращённость в будущее как одна из основных черт современного общества означает, что образование становится основным способом его формирования.

Образование занимает ключевое место в современном обществе, являясь основным ресурсом его развития. Выработка путей долгосрочного и последовательного разрешения глобальных проблем современности невозможна исключительно на уровне политических решений. Они могут быть сняты посредством формирования социальной компетенции личности, что составляет одну из основных задач образования в условиях становления поликультурного общества.

Образование ориентируется как на реалии социокультурной ситуации, так и на перспективу формирования социальных приоритетов и диспозиций. Образование нацелено на выполнение социального заказа и стоит перед необходимостью вести продуктивный и эффективный диалог с различными социальными слоями и культурными практиками. Таким образом, к базовым

задачам современного образования относится задача достижения открытости и доступности образования обществу.

Открытость предполагает действенное взаимодействие с социальной средой как системы образования в целом, так и его основных элементов. Осуществление постоянного взаимодействия приводит к существенным трансформациям самой системы образования. Открытость определяет устойчивое развитие образования, так как его саморегуляция осуществляется в рамках объемлющего динамичного социального целого, элементом которого оно является. Образование, представляющее системы закрытого типа уступает в устойчивости и эффективности открытому образованию, так как его регулятивные элементы будут характеризоваться стремлением к стабилизации путём ограничения и детерминации связей и отношений. Централизация всей деятельности закрытой системы образования приводит к её неэффективному функционированию в условиях современного неопределённого, непредсказуемого будущего.

Открытое образование, кроме того, есть образование, готовящее к жизни в открытом обществе, то есть создающее способность принятия личных, собственных решений, формирующее личную компетентность. Традиционная ориентация только на монокультурное транслирование и воспроизводство знаний, умений, навыков в новых условиях оказывается неэффективной и проблематичной. Образование не является исключительно механизмом воспроизводства и отражения культурных смыслов и социальных связей, а является основным способом их формирования, становления и развития.

Образование, находясь в открытой культурной позиции, оказывается доступно дифференцированной, подвижной, многообразной социокультурной среде и взаимодействует с различными культурными, социальными практиками. Педагогическая практика становится плюралистичной и динамичной, с необходимостью возникают и развиваются альтернативные педагогические проекты, претендующие на педагогическую доброкачественность и социальную значимость. Происходит концептуализация педагогических практик и образования в целом.

Смещается центр педагогического пространства от передачи знаний, умений, навыков, совокупности опыта, ценностей и норм к формированию культурной инициативы, способов эффективной деятельности в условиях интенсивного взаимодействия различных культурных практик, которое определяет значимость и конфигурацию знаний, умений, навыков. Педагогическая деятельность в этих условиях нацелена на выстраивание индивидуальной траектории самодвижения субъектов образования. В целом, необходимый отход от традиционного типа образования в условиях современного общества видится как переход к образованию, которое формирует открытую и компетентную позицию личности, способной понимать и принимать значение иных культурных практик. Отметим, что ситуация неопределенного будущего и культурного плюрализма насыщена новациями и, несмотря на взаимодействие культурных практик, их общий горизонт присутствует условно.

Переход от рассмотрения профессионала как цели обучения к рассмотрению разносторонне и гармонично развитой личности в качестве цели образования предполагает формирование культурной инициативы, способов эффективной деятельности в условиях культурных различий. Формирование творческой, инициативной личности, способной к эффективной деятельности, как основная цель образования определяет содержание целевых установок образования. Внутренняя логика самодвижения субъекта образовательного процесса, которая организует образовательное пространство, основывается на представлении о модели компетентности личности. Модель компетенции личности как цели образовательной системы предполагает:

- социальную компетентность, которая состоит в освоении правил и норм базовых социальных практик;
- осознание собственной социальной и культурной идентичности в историко-культурном горизонте;
- интеллектуальную и коммуникативную компетентность, которая состоит в способности рефлексировать собственную точку зрения, критически её проверять, изменять, соотносить её с

другими точками зрения, и умении использовать современные способы, формы и технологии коммуникации;

- мировоззренческую компетентность, которая предполагает толерантность к ценностям и нормам иных культур, принятие ценности социальной и культурной инициативы, принятие этических регулятивов, лежащих в основе ответственного поступка;

- профессиональную компетентность.

Компетентность личности предполагает как сохранение и реализацию ценностей собственной культуры, так и понимание другой культуры, диалог и продуктивное сотрудничество с ней, которое выступает основой развития и создания новых культурных смыслов и ценностей. Педагогическая практика, ориентированная на формирование креативных способностей, эластичности мышления, толерантности как условий компетентности личности является инновационной и толерантной по своей нацеленности, содержанию и технологии.

Новые формы концентрации ресурсов образования изменяют цели и способы работы с ними, одной из основных образовательных задач становится формирование способности к самообразованию, к самостоятельному освоению, применению и созданию знаний, умений, навыков. Непрерывность образования есть его необходимая черта, обеспечивающая социальную мобильность, устойчивость развития и социальную инициативу в условиях становления информационного общества. Требование эффективного освоения социокультурных ресурсов в условиях их многообразия предполагает самостоятельную интерпретацию и ответственный выбор, в современных условиях объективно происходит индивидуализация ответственности и деятельности. Она формируется посредством индивидуализации образования, которая обеспечивается его вариативностью и альтернативностью. Организация пространства индивидуальной образовательной траектории осуществляется в рамках гуманитарного образования.

Динамичность общества, открытость и неопределенность будущего создают условия для разворачивания инновационных

процессов, развития проектной культуры, которая ориентирована на прогнозирование и целенаправленное выстраивание нового. В ситуации быстро меняющихся картин мира, на первый план выдвигается способность опережающего познания. Освоение нового социального пространства, столкновение с неизвестными факторами, создание новых культурных образцов требует развития креативных способностей человека.

Повышается уровень ответственности человека, возникают новые этические регулятивы его деятельности. Человек должен быстро принимать ответственные и гибкие решения в конкретной ситуации, уметь проектировать свою деятельность в ситуации разнообразия и конфликта ценностей. Усиливается проблема социальной активности, инициативы и ответственности человека в условиях преобладания ценностей массовой культуры.

Образование изначально понималось как «возрастание гуманности» (Гердер), то есть систематическое и целенаправленное приобретение знаний, обеспечивающих реализацию человеческой природы. В современных условиях оно не столько задаёт определённые смыслы деятельности, сколько развивает способность полагать таковые. Самостоятельное творческое мышление опирается на подвижные схемы мышления, на индивидуальный такт, вкус, поэтому образование должно быть нацелено не только на методическую шлифовку задатков, способностей человека, но и на формирование индивидуальности, её креативных способностей и ценностных приоритетов.

Поликультурное общество требует развития подвижных интеллектуальных схем, предполагает самопонимание и самоопределение человека в многообразном социальном пространстве, формирование социальной ответственности и компетентности личности. Развивающаяся и актуализирующаяся индивидуальность как субъект социальной деятельности не может быть сформирована исключительно на основе традиционной модели содержания образования. Общая тенденция изменения содержания образования связана с его гуманизацией и гуманитаризацией.

В условиях поликультурного общества теоретическое фундаментальное мышление, основанное на образцах строгой науки, оказывается в кризисе, так как утрачивается единый универсальный культурный горизонт. Однако социальные практики становятся интеллектуально насыщенными, повышаются требования к отрефлектированной целенаправленной деятельности. Поэтому фундаментальность современного гуманитарного образования определена не трансляцией фундаментальных знаний, в силу потери универсального и единого контекста исследования, а нацеленностью на формирование творческой способности, как фундаментальной структуры человеческого бытия, на концептуализацию деятельности, которая имеет продуктивные теоретические потенции.

Гуманитарное образование в этих условиях имеет задачу раскрытия и реализации фундаментальных структур человеческого бытия, которые служат условием творческого освоения и эффективного применения современного гуманитарного знания. Эта задача отвечает постнеклассическому образу науки. Речь идёт о единстве человеческой личности в её коммуникации, понимании, представлении, самосозидании и мироосвоении, параметры и формы которых способны задать современное гуманитарное образование. Осуществление этой задачи затрагивает структуру, форму, содержание и методику гуманитарного образования.

В этом ключе следует различать модель содержания гуманитарного образования, ориентированную на объяснение, и модель содержания гуманитарного образования, ориентированную на понимание. В первом случае преобладает традиционная знаниевая установка, происходит трансляция и усвоение предметных знаний, доминирует ориентация на объяснение мира, культуры, человека, общества и умение применять знание в исследовании мира, культуры, человека и общества. Содержанием образования выступает совокупность знаний, умений, навыков, которые должны быть переданы, то есть являются доступными трансляции. В рамках этой модели полагается, что содержание образования адекватно отражается в системе знаний и умений учаще-

гося. Предполагается, что педагогическая деятельность, построенная исключительно на основе освоения предметных знаний, обеспечивает формирование качеств и процессов с предварительно заданными характеристиками. В соответствии с этой моделью гуманитарного образования его организация предполагает, что содержание педагогического воздействия трансформируется в систему знаний и умений обучающегося, а управление умственной деятельностью позволяет гарантировать появление знаний, умений, поведения, личных качеств учащегося с заранее определёнными характеристиками.

Модель содержания гуманитарного образования, ориентированная на понимание, представляет собой динамику понимающего усвоения и творчества культурных смыслов и ценностей на основании обращения к фундаментальным структурам человеческого бытия. Оно нацелено на формирование единства человеческой личности в её коммуникации, понимании, представлении, самосозидании и мироосвоении. В этом случае, в организации гуманитарного образования акцент делается на наличие альтернативных интерпретативных стратегий, определяющих содержание и способы коммуникации социальных практик, что предполагает осознанный выбор, на основе их личного освоения. Подобная организация гуманитарного образования ведёт к осознанию собственных историко-культурных, социальных предпосылок, культурному и ценностному самоопределению, то есть к формированию толерантности. Таким образом, цель освоения способов коммуникации разнородных культурных практик достигается посредством осознания своей культурной социализации и жизненных связей, через приобретение знаний о других культурах и их реализацию в конкретных ситуациях, на основе формирования интереса к другому, интенции понимания других культур, на основе опыта контактов с другими формами и ориентациями культурной жизни, через преодоление ложных и негативных культурных стереотипов. В этом ключе формируется умение решать конфликты, возникающие в связи с различной этнической, религиозной, культурной принадлежностью, и

действовать по совместно выработанным правилам, то есть находить общие основания для совместной жизни.

Модель компетентности личности предусматривает решение следующих педагогических задач: формирование знаний и представлений учащихся на основе современных гуманитарных исследований; формирование интегративной способности, обеспечивающей понимание, интерпретацию, коммуникацию, а также опыт проектной деятельности. Данную способность мы условно обозначаем как открытость личности. Для реализации первой задачи с технологической точки зрения достаточно традиционных форм и методов обучения. Первая задача представляет собой поэтому задачу более детальной разработки самого содержания образования, превращения его в систему новых учебных курсов, предметов, учебников, программ с преобладанием вариативной части и сочетанием предметного и проблемного способа организации учебных курсов. Так как знаниевая компонента входит в модель компетенции личности как цели гуманитарного образования, то и модель гуманитарного образования, ориентированного на понимание, не отрицает, а предполагает её. Поэтому методики и формы её обеспечивающие, содержание образования, выстроенное на её основе, составляют, таким образом, необходимый элемент гуманитарного образования. Однако гуманитарное образование не исчерпывается им и в новом контексте гуманитарное знание получает концептуальное и проектное значение.

Для успешного решения второй задачи одной её содержательной проработки недостаточно, поскольку задача формирования такой способности как открытость личности не решена в сложившейся системе образования и в наличных педагогических практиках не только содержательно, но и технологически, на уровне модели. Поиск и создание технологий, обуславливающих формирование данной способности, с целью развития гуманитарного образования в информационном обществе необходимо вести в направлении проектной культуры образования.

Внутренним принципом поликультурной педагогической практики выступает ненасилие, которое является необходимым условием воспитания самостоятельности, свободы, ответственности. Позитивное содержание принципа ненасилия, и, следовательно, педагогики толерантности, различным образом раскрывается в европейской философии и в традиции отечественной философии.

Данное различие определено расхождением антропологических проектов. Обращение к антропологии в русской философии происходит в контексте критики и преодоления теоретико-познавательного уклона западноевропейской философии. Поэтому по своему содержанию антропологический проект в русской философии неизбежно предполагает не только сопоставление, но и противопоставление европейской философской традиции. По сути, он направлен против сформированной европейской культурой идеи чистой науки и ориентированного на неё представления об образовании. Критикуя формализм мышления и раздробленность жизни, культивируемые европейской цивилизацией, славянофилы выдвигают против них принцип соборности (А. Хомяков) и антропологическое учение (И. Киреевский), в основе которого лежит идея цельности человеческой жизни и целостности сознания.

Различая эмпирический и духовный горизонт существования человека, Киреевский указывает на духовное просвещение, которое предполагает сведение разнородной эмпирической деятельности к единому корню духовной жизни человека. Условием достижения внутреннего единства является соборность. Соборность понимается как онтологический принцип. Духовное просвещение является динамичным и серьёзным. Подчёркивается, что оно не носит игровой характер, а направлено на выполнение онтологической задачи человека, которая состоит в преодолении раскола между внутренним и внешним человеком. Динамизм задаётся усилием, направленным на её выполнение. Образ человека, обращённого к духовному просвещению, противопоставляется статичному, легко воспроизводимому, рацио-

нализованному образованию, направленному на преодоление предрассудков. Европейское просвещение предполагает осветить единообразным и ясным светом религиозные традиции, то есть то, что принимается на веру. Это представление основано на рационализированной трактовке природы человека. Описывая познавательные процессы, славянофилы напротив ставят в центр «правильное внутреннее состояние мыслящего духа», которое обуславливает истинность познания. Познание получает онтологическую трактовку, чтобы познать истину, человек должен быть в ней. Принадлежность к ней определяется расположением воли, поэтому на первый план при анализе человеческой природы выдвигаются волевые аспекты человеческого существования. Поэтому задача духовного просвещения состоит в собирании воли человека в единство, которое происходит при перемене её интенции. Очевидно, что предрассудки в рамках этих двух антропологических проектов понимаются различным образом. Если, в случае европейского просвещения, неосознаваемые дестерминанты мышления должны быть прояснены в естественном свете последовательного рассуждения, способного достойно организовать существование человека и реализацию его природы, то в случае просвещения духовного, речь идёт об исправлении механизмов, затемняющих сознание, и утверждении единства воли и сознания человека.

Волевой акцент в понимании природы человека, который начинает пониматься как существенная черта отечественной религиозной философии, предполагает постановку новых задач перед философией и образованием. Создаётся проект новой науки и новой философии, который формирует В. Соловьёв, систематически выражая идею цельности знания и жизненности философии. Философия нацеливается на удовлетворение жизненного интереса всего человечества, так как, по мнению В. Соловьёва, прогресс в изучении вопросов бытия и познания является недостаточным для исполнения предназначения философии.

В основе философского проекта В. Соловьёва лежит представление о формировании человека нового типа. Оно склады-

вается в рамках софиологии, которая по своему характеру имеет эстетическую направленность. Представляя идеальное человечество, человек является идеальной формой. Задача человека утвердить безусловное содержание, достичь совпадения сущности и существования. Путь её выполнения парадоксально сочетает творческое раскрытие софийной стороны мира и напряжённую аскетическую ответственность человека. В этом направлении осуществляется философский поиск новых ценностей, утверждение которых способно разрешить злободневные и фундаментальные проблемы человечества и представить христианское учение о человеке. Согласно замыслу В. Соловьёва, открыть спасительный путь совершенствования для человечества может только философия. Необходимость имманентного и трансцендентного, дискретного и континуального восхождения человека к единому основанию составляет источник творческого напряжения и эволюции философии В. Соловьёва. Именно незавершённость философского синтеза и непрояснёность его оснований служили основой критики философии В. Соловьёва отечественными философами.

Однако возникновение софиологического учения о человеке и его затруднения в истории русской мысли не являются случайными и внешними для русской культуры. Собственный подход к антропологической проблематике в истории русской мысли берёт своё начало в древнерусской культуре. Постоянно возникающие сложности на всём протяжении истории русской культуры с усвоением западноевропейской мысли о человеке указывают на её самостоятельность. Истоки её самостоятельности видятся в усвоении христианской традиции на Руси. Дуализм ситуации двоеверия сказывается на приоритетах становления русской культуры. Ценностные ориентиры манифестируются в антропологической проблематике.

Человеческая природа в отношении к Богу в контексте религиозной христианской философии понимается «по образу и подобию». По образу – поскольку есть сходство в структуре существования человека и Божества, то есть в человеческой природе

можно обнаружить элементы образа Божия. По подобию – поскольку существование человека определяет задача уподобления, задача достижения его единства с Первообразом. Она служит основанием определения эмпирического и духовного смысла существования человека.

Динамическая трактовка существования человека двойственна. В отчётливой форме борьба двух тенденций в отечественной антропологии представлена в полемике нестяжателей и иосифлян. Для иосифлян задача человека определена его центральным положением в творении и, следовательно, мерой его ответственности. Социальное служение, утверждающее солидарное, то есть общее дело преображения мира, есть необходимос условие достижения внутреннего единства и способ самосовершенствования, так как внутренняя динамика опосредована общим деланием. В этом контексте значимым становится и регуляция природы, и её софиологическое переживание, и общественно единение, и спасающее красотолюбие. Для нестяжателей внутреннее делание есть преобразующее волю действие, речь идёт не только о личном спасении, а о путях синергии божественной и человеческой воли. Нестяжатели ориентируются на поиск путей преобразования человеческой природы на основе личного опыта освоения Божественного Откровения и его положений, который предполагает общее представленис и осуществляет их.

Осознание различия позволяет указать на общие для культурной традиции мотивы в понимании динамики человеческого существования. Нравственные мотивы, утверждающие центральное значение ответственности человека, определяют приоритет волевых аспектов существования человека над сознательными, рассудочными и разумными его определениями. Следует отметить, что традиционное противопоставленис европейского рационализма и индивидуализма в понимании человека солидарному представлению о человеке, которое свойственно отечественной философии и культуре, является упрощённой и недостаточной схемой сопоставления антропологических проектов. Сама критика индивидуализма осуществляется не столько

в социальной плоскости, сколько на онтологическом уровне, поэтому солидарность является не принципом, а моментом утверждения совершенного бытия в человеческой жизни. По причине дуализма в понимании человеческого бытия, свойственного русской культуре, сама солидарность приобретает различное содержательное исполнение.

В контексте антропологического проекта русской культуры, формой и способом осознания которого является отечественная философия, могут быть поняты не только отечественные представители метафизики всеединства, но и философы, казалось бы далёкие от традиционного философского изложения ценностей христианской культуры. В основе анализа творчества Л. Шестова может лежать не только данная интерпретативная схема, но, более того, высказанное им понимание человеческого бытия может прояснить антропологический проект русской культуры.

Тема человека рассматривается Л. Шестовым в контексте философии переоценивания ценностей и приобретает экзистенциальную трактовку. Задача человека видится не в реализации предзаданной и определённой сущности человека, а в становлении человеческого бытия. Оно совершается двумя способами. Различая подлинный и неподлинный модус бытия, Шестов утверждает их необходимость. Их противоречивое единство есть форма существования человека. Забвение бытийной задачи, которое приводит к несобственному бытию по образцу внутримирового сущего, является условием становления опредмеченного восприятия мира, объективированного существования человека. Оно не совершается произвольно, но, будучи необходимым полюсом его бытия, находится в парадоксальном отношении к противоположному полюсу собственного бытия, противопоставляясь ему и предполагая его. Собственное бытие требует усилия осознания собственной задачи. В этом смысле, так как не складывается само собой, оно имеет неестественный характер и предполагает волевое усилие по своему формированию. Единство человека складывается под воздействием разнородных движений воли. Описание его усложняется, поскольку двойствен-

но мыслится цель и способ утверждения собственного бытия. С одной стороны, речь идёт о разделении бытия на две стороны, бытие, где господствует единое, и бытие, где утверждается единичное, многое, становление. Универсальная истина единичного утверждается по ту сторону различия многого и единого. Сохраняется та же форма бытия человека, переменяется лишь его содержание. С другой стороны, ориентация на собственное бытие рассматривается как способ интенсификации бытия человека, при котором исполняется его свобода, свобода для изменения, для становления, которая увеличивает экзистенциальную ёмкость его жизни. Такое изменение представляет локальную практику и имеет конкретный характер. Данный подход предполагает отсутствие универсального горизонта бытия. Сопоставление представления или мышления и становления или жизни определяет методологическую основу антропологического проекта Л. Шестова – типологический метод. Их разнонаправленность и неоднородность обуславливает многообразие типов единства образа мысли и образа жизни, которые представляют различные способы мотивирования и действия.

Две точки зрения на исполнение экзистенциальной задачи человека определяют двойственность философской позиции Шестова и специфику его философского проекта. Философия рассматривается и как превосходящий способ бытия, парадоксально утверждающий становление, многое как многое, как оно есть, в жизни и мышлении. В философии видится и гуманитарная практика, имеющая культурные и антропологические функции. Данный подход позволяет эксплицировать гуманистическое содержание философствования Л. Шестова как современный способ утверждения гуманистического миропонимания. Философия Л. Шестова является гуманистической, поскольку он исходит из идеи ценности индивидуального, единичного человеческого бытия. Значимым является то, что на этом пути Шестов избегает соблазна превратить гуманные ценности во всеобщие, необходимые принципы, создать из них необходимые истины и моральные добродетели, превышающие

ценность единичного бытия человека. Представляя эту позицию, Лев Шестов предвосхищает современные задачи философии и образования, определённые новыми культурными условиями. Он не даёт однозначного ответа на традиционные метафизические вопросы, а предостерегает нас от прежних мнимых способов постановки вопросов, за которыми следуют грандиозные заблуждения и опасные иллюзии. Исполняя функцию критики и дисциплины мышления, он показывает имманентные ограничения различных способов мысли, предупреждая их абсолютизацию. Деконструируются и дискредитируются авторитарные и универсальные формы мысли и практики. Тем самым, философствование Л. Шестова представляет возможные современные формы антропологического проекта русской культуры. С этой точки зрения может быть осмыслена идея естественности и ненасилия образовательной практики.

Поскольку идея естественного составляет основание универсального подхода к философии и образованию: то и разоблачение фундаментальной иллюзии естественности в качестве предельного их основания является одной из основных задач философствования Шестова. Естественное, будучи операциональным понятием, не становится предметом самостоятельного анализа, и потому является принципиальной проблемой для философии.

Обращение к обыденности позволяет тематизировать идею естественности как основную характеристику жизни и здравого смысла. В данном случае, естественное означает первичное или примитивное состояние мира и человека, которое обнаруживается до его осознания, предшествует активности сознания, расколу эмпирического существования и противопоставлению субъекта и объекта познания. Одновременно оно означает то, что складывается само собой и образует внутреннее единство, которое для своего существования не нуждается ни в каких специальных усилиях. Естественное происходит само собой, по имманентным законам, вне всяких усилий и является самоданным, а потому самодостовверным, внутренне обоснованным фак-

том своего существования. Естественное выступает нулевой точкой отсчета, предельным объяснительным принципом.

Л. Шестов рассматривает идею естественного прежде всего в гносеологическом измерении. Так, способность познания традиционно называется естественной. В схоластической философии, в философии Декарта и Спинозы фундаментальной является идея естественного света разума, *lumen naturalis*. Естественный свет гарантирует ясность и отчётливость познания, выступая источником упорядоченного и различённого восприятия мира, началом однородного представления. Его основными чертами являются прозрачность и сила, обеспечивающая ему доступность всего сущего, тотальность.

Естественное является важнейшим объяснительным принципом традиционного образования. Образование как возрастание гуманности требует отказа от конкретно-эмпирической определённости или, в терминологии Шестова, преодоления обусловленностью обыденным. Однако именно обыденное, повседневное существование обладает характеристикой естественности в качестве основной. Отмечается, что образование не происходит само собой, требует специального усилия «отречения» и «вышшения», а потому, в этом смысле, является насилием. Оно базируется на идеи разворачивания содержания разума.

Тотальность разворачивания абсолютного разума и философия как адекватная форма его осуществления определяется как истинное мышление и подлинное существование и потому также претендует быть естественным. Конкретно – эмпирическое бытие рассматривается как его искажение. Несмотря на то, что деятельность разума является единственным источником истины и существующего, ее осуществление оказывается противоестественным и насильственным, а искажение преобладает и складывается само собой, естественным образом. Таким образом, деятельность разума раздваивается, естественно производя своё искажение и философски снимая его. Осмыслить естественную склонность к заблуждению и обосновать понятие истины и традиционный образовательный проект становится возможным

только за рамками последовательно проведённой философии монизма. Это затруднение фиксируется Л. Шестовым как затруднение, свойственное традиции европейского рационализма, нацеленной на утверждение единого основания и принципа.

Очевидно, что отмеченное затруднение влечёт выводы принципиальные для философии Шестова. Он, казалось бы, занимает маргинальное положение в традиции русского религиозно-философского ренессанса начала двадцатого века, поскольку его философствование, исходящее из философии переоценивания ценностей, направляется против всеединства как принципа их бытия, который был представлен магистральным направлением русской философии. В его творчестве резко и намеренно утверждается индивидуализм, однако, согласованное разворачивание его проблематики обнаруживает и последовательно обнажает те же культурные мотивы, что мы находим в истории русской философии и русской культуры. В отечественной философии эта парадигма философствования, относительно антропологического проекта, представлена творчеством Л. Шестова, Н. Бердяева, М. Бахтина, В. Розанова. Ключевой и отличительной для их философствования является тема свободы и творчества.

Рассматривая двойственность и противоречивость человеческого бытия как необходимый момент утверждения его индивидуальности, неповторимости на пути становления, образования личности, Л. Шестов, Н. Бердяев, М. Бахтин, В. Розанов ориентируются не на эссенциальное, а на экзистенциальное истолкование человеческого бытия. Представляя экзистенциальный путь в истории отечественной философии, они обнаруживают сходную интенцию в понимании задач, культурной функции философии и особенностей антропологического проекта. Они ориентируются на философию единичности, в рамках которой рассматривают свободу и творчество как существенные характеристики существования человека. Обратим внимание и на то, что таким образом реализуется волевой аспект человеческого существования. Разрыв повседневного бытия, утрата эмпирического единства являются следствием не-

устранимой двойственности бытия человека, который способен найти себя, возвратиться к себе, только свободно утвердив неповторимую единственность и уникальность в творчестве.

Изложенный философский проект является формой осознания русской культуры, выражая её двойственность в понимании человека и её экзистенциалистский настрой. По отношению к традиции метафизики всеединства, антропологический проект развивает тему критики отвлечённых начал и эстетического оправдания человеческого бытия. Эта тема является важной для русской философии, так как позволяет проследить корреляцию образа человека и идеи образования. Полипарадигмальность, незавершённый образ существования человека обуславливают актуальность антропологического проекта Л. Шестова, Н. Бердяева, М. Бахтина и В. Розанова. Креативный и проективный характер социальных образовательных практик обретает свою интерпретацию и понимание в философской антропологии.

Совершенствование педагогической практики, необходимым моментом которого является её концептуализация и технологическое раскрытие идеи ненасилия, представляется существенным способом создания условий для достойного существования человека и устойчивого развития общества. Обращённость в будущее, как одна из основных черт современного общества, означает, что образование становится основным способом его формирования.

В заключение следует отметить трудности, возникающие на пути утверждения толерантности. Толерантность предполагает готовность учитывать и принимать, то есть активно осваивать другую культуру. Толерантность в этом значении предполагает нацеленность на самоизменение, ресурсом которого является другая гетерогенная культурная практика. Такое движение осуществимо в чрезвычайно мобильной и инновационной среде. Возможности же информационного общества в формировании подобной среды ограничены.

Теоретический контекст, в котором пытаются описать формы, условия и требования толерантности, не является однород-

ным и ясным. В строгом смысле можно говорить о предварительных размышлениях на тему межкультурного взаимодействия в современных социокультурных условиях. Таким образом, преждевременно говорить о теории социальной толерантности и образовательной практике. Как представляется, её можно рассматривать как возможный регулятив межкультурного взаимодействия, но не как несомненную ценность.

Сомнительной видится реализация посредством утверждения толерантности общечеловеческих ценностей и бесконфликтного социального взаимодействия. Такое предположение опирается на представление о глобальном и универсальном характере толерантности, но она ограничена конфигурацией конкретной ситуации и направлена на решение локальных культурных проблем. Толерантность не может выступить единственной и привилегированной формой социокультурного взаимодействия. Недостаточно аргументированными являются представления о естественном характере толерантности, происходящей из человеческой природы или самой сущности культуры, как и попытки делить культуры на способные и не способные к толерантному взаимодействию.

Таким образом, её исследование должно вестись в направлении преодоления, а не игнорирования отмеченных трудностей. Выявить её источники и пределы, описать её формы можно, учитывая те факторы, которые актуализировали проблему культурной коммуникации.

Раздел III

**Современные технологии
формирования толерантного
сознания**

А. В. Перцев

Екатеринбург
УрГУ

Воспитание толерантности в школе

(Педагогические размышления)

1

Первая статья Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО, принятой в 1995 году, гласит:

«Толерантность есть уважение, принятие и высокая оценка богатого разнообразия наших мировых культур, форм выражения и путей человеческого бытия. Она воспитывается знанием, открытостью, коммуникацией и свободой мысли, совести и верований. Толерантность есть гармония в различии. Она не есть лишь моральный долг, но также политическое и правовое требование. Толерантность как добродетель, создающая возможность мира, вносит вклад в замещение культуры войны культурой мира».

Главным результатом педагогики толерантности должно стать изменение к лучшему климата в российских школах и в российских семьях, развитие взаимопонимания, прекращение насилия, формирование умения разрешать конфликты мирным путем.

Основная проблема педагогики толерантности сегодня состоит в том, что учителю нужно говорить о достаточно сложных вещах простым и понятным языком, причем не только в старших классах.

Теоретического определения толерантности и ее признаков будет недостаточно. Чтобы школьник понял, что такое толерантность, она должна стать его жизненным принципом. Как, спрашивается, просто и понятно объяснить ему суть толерантности на примерах из жизни, если такие примеры сегодня, мягко говорясь, редки? Если педагоги старшего и среднего поколений

воспитывались на противоположных принципах боевитости и непримиримости?

Вторая проблема состоит в том, что в школах России жанр учительского монолога преобладает по-прежнему. А этот жанр плохо совмещается с темой толерантности.

Поэтому наши размышления о воспитании толерантности в школе касаются не столько вопросов теории, сколько педагогической практики – того, как можно просто и понятно говорить о сложном и важном.

2

Сегодня наша страна переживает сложный период.

Еще пятнадцать лет назад каждый человек испытывал уверенность в завтрашнем дне. Он твердо знал, что завтрашний день будет точно таким же, как день сегодняшний. И точно таким же, как день вчерашний. Десятилетиями в стране ничего не менялось. Дети жили так же, как их отцы и матери. Отцы и матери – как бабушки и дедушки. Разные поколения учились по одинаковым учебникам, читали одни и те же книжки. Иногда даже работали на одном и том же станке. Чем и гордились.

Есть такое интересное сравнение. Тот образ жизни, который существовал в России двадцать лет назад и назывался «развитым социализмом», похож на пруд, который возник, когда реку перегородили плотиной. Вода разлилась широко. Пруд получился мелким. В нем никогда не утонешь. Всегда чувствуешь опору под ногами. Это, быть может, и неплохо, но в стоячей воде все заросло водорослями. На дне – тина. Очень трудно передвигать ноги – засасывает. И вода мутноватая, поскольку «цветет».

А рядом есть река с быстрой, проточной водой. Но она глубокая. Так что тем, кто нырнул в эту реку, приходится постоянно плыть и плыть изо всех сил. Перестанешь хотя бы ненадолго работать руками и ногами – утонешь. Таков образ жизни в странах Запада, который двадцать лет назад именовался «капитализмом».

Двадцать лет назад наши газеты и журналы ругали этот западный стиль жизни. Да, люди на Западе много и интенсивно трудятся. Но это потому, что их эксплуатируют капиталисты. Они получают большую зарплату за свой труд. Но приходят домой совершенно усталыми. У них не хватает сил на то, чтобы прочитать серьезную книгу. Они сразу же засыпают от умственного перенапряжения – даже за телевизором, по которому показывают сериал. Так что живут они богато, но это богатство материальное. Не настоящее.

Настоящее же богатство – это богатство духовное. Лучше работать медленно, не спеша. Приехал водитель автобуса на конечную остановку – и стоит полчаса, пока не отдохнет. Сидит и думает о вечном. Сделал человек деталь на заводе или поставил столбик на стройке – перекурил, попил чая. Завязалась беседа с друзьями. Это – прекрасно, ведь писатель Экзюпери говорил, что есть только одна подлинная роскошь на свете – роскошь человеческого общения. Если сделать так, чтобы совсем не уставать на работе, а после ее окончания совсем выкидывать ее из головы, то можно будет читать дома серьезные книги, ходить в кино и в театр, учиться, учиться и учиться. Словом, развиваться духовно. Наша культура будет от этого настолько богатой, что все народы мира удивятся ей и захотят поучиться у нас. И мы, конечно, научим их, в чем состоит подлинное духовное богатство.

Очень откровенно и последовательно эту точку зрения выразил В.В.Розанов. В книге «Апокалипсис нашего времени» (1918–1919 гг.) он написал так:

«Покорение России Германиею будет на самом деле, внутренне и духовно, – покорение Германии Россией. Мы, наконец, из них, – из лучших *их*, – сделаем что-то похожее на человека, а не на шталмейстера. А то за «шталмейстерами» и «гофмейстерами» они лицо человеческое потеряли. Мы научим их танцевать, музыканить и петь песни. Может быть, даже научим молиться. Они за это будут нам рыть руду, т.е. пойдут в каторгу, будут пахать землю, т.е. станут мужиками, работать на станках,

т.е. сделаются рабочими... Мы дадим им пророков, попытаемся дать им понятие о святости, — что едва ли мыслимо. Но хоть попытаемся. Выучим говорить, петь песни и сказывать сказки. В тайне вещей мы будем их господами, а они нашими нянюшками. Любящими и послушными нам. Они будут нам служить. Матерьяльно служить. А мы будем их духовно воспитывать»¹.

Так думали очень многие в России до революции. Так заставляли думать всех в России после революции, с той лишь разницей, что вместо православия предлагалась уже другая истинная вера и учение о подлинной справедливости — вера в коммунизм как всестороннее развитие личности и великое братство всех людей. Мы должны были дать всему миру урок справедливой жизни. А также урок истинной духовности, то есть образованности.

К 1985 году стало ясно, что В. В. Розанов не совсем прав. Как, впрочем, и все остальные, кто хотел научить правильному, высокодуховному и справедливому образу жизни все народы мира. Оказалось, что неспешный рабочий ритм и отсутствие конкуренции действительно сохраняет силы. Человек не перенапрягается на работе. Но он странным образом не хочет во второй половине дня читать книги Чехова и Толстого, как, впрочем, и книги Маркса. Он предпочитает трудиться, не покладая рук, на огороде или в коллективном саду, обустраивать свой собственный дом. Или же проводить время за славной застольной беседой, но вот классики мировой культуры упоминаются в этой беседе отчего-то крайне редко.

Нежелание напрягаться на работе привело к тому, что Россия все больше и больше отставала от Запада в техническом отношении. Но и высокой духовности прибавлялось не слишком. С каждым годом Россия утрачивала уважение в мире. Подражать ее «социалистическому образу жизни» не хотели даже ближайшие союзники. Они справедливо считали, что учить жизни

¹ Розанов В.В. Апокалипсис нашего времени. М.: Центр прикладных исследований, 1990. С. 28.

других имеет право тот, кто достиг необычайных достижений. А именно их-то и недоставало.

Надо было мужественно признать, что путь изоляции от мира ведет в тупик, а попытки навязать свой образ жизни другим народам ведут к опасности войны или к непомерным и пустым затратам на пропаганду.

Что же следовало делать после того, когда признать все это заставила сама жизнь? Отдать, по совету В.В.Розанова, Россию в управление иностранцам, которые научат нас жить по западным правилам – в надежде, что после этого иностранцы будут покорены духовно, обучены «танцевать, музыканить и петь песни», а также слушать российских пророков?

Люди здравомыслящие, любящие свою Родину, но не привыкшие кричать об этом на каждом углу, не пошли на это. Проголосовав за реформы, они показали, что верят в способность россиян принять вызов остальных народов мира и успешно участвовать в состязании с ними. Они поверили в свои силы, поверили в то, что россияне сами смогут создать экономику, не уступающую западной, но при этом не утратят и высоких культурных достижений. Современное понимание патриотизма может быть только таким.

Но для того чтобы добиться уважения к своей стране, необходимо напрячь все силы, чтобы наверстать упущенное. Надо не отгораживаться от всего мира «железным занавесом», а принять суровые правила, по которым состязаются сегодня между собой все народы. Время дискуссий о том, что лучше – застойная вода в мелком озере или глубокая река, в которой необходимо плыть из всех сил, уже прошло. Если Россия не хочет превратиться в некое географическое пространство, в котором нет ничего ценного, кроме полезных ископаемых, в ней должны воспитываться люди, способные выдержать честное соревнование с народами всех стран мира – причем по тем правилам, которые приняты сегодня во всем мире.

Переход к жизни по этим правилам, который был неизбежен после того, как современная Россия открылась миру, дался очень

нелегко. Резко возрос темп труда. Появилось соперничество, возникла борьба за рабочие места. В новых условиях большинству россиян приходится прилагать огромные усилия для того, чтобы просто выжить в непривычно суровых социальных условиях. Им приходится «выкладываться» на работе. Это приводит к сильному психологическому напряжению, конфликтам, стрессам.

Рыночная экономика невозможна без конкуренции, без постоянного состязания между людьми, между предприятиями, между экономиками различных стран. К этой конкуренции придется привыкать – после того, как мы убедились, что избежать ее, отгородившись от мира высоким забором, не удастся.

Вопрос только в том, какой будет эта конкуренция. Будет ли она «войной всех против всех», на которой все средства хороши? Включая мошенничество («обман неприятеля»), аферы («военные хитрости»), физическое устранение конкурентов? Или же это будет честная борьба, предполагающая уважение к сопернику – как на спортивной арене?

Люди, которые привыкали к этой борьбе в Европе на протяжении веков, давно прошли тот период, который переживает сегодня Россия. Они перевели «войну всех против всех», в которой хороши все средства, в состязание, которое проходит по строгим правилам, четко определенным законами и моралью.

Да, мы можем оказаться соперниками. Но и в этом случае мы не должны прибегать к насилию. Мы должны уметь вести переговоры, разрешать конфликты мирным путем. Мы должны уметь договариваться обо всем, о чем можно договориться. Мы должны уважать друг друга. Мы должны понять, что не сможем прожить друг без друга.

Каждый человек в современном обществе нуждается в тысячах других людей, чтобы просто жить самой обычной жизнью. Ему нужна одежда, пища, электричество и тепло, образование, медицинская помощь и многое, многое другое. Все это создается для него трудом тысяч других людей, и он сам тоже работает для них. Но раз мы не можем прожить друг без друга, то у нас

есть только два варианта для выбора: либо конфликтовать, либо договариваться, проявляя толерантность друг к другу.

Я могу отключить электричество в доме другого. Он за это откажется учить моих детей. Кто-то третий сядет в знак протеста на рельсы и остановит поезд, который везет для нас самое необходимое. И нам всем будет плохо, хотя каждый из нас будет считать себя абсолютно правым в своих притязаниях.

Толерантность – это *понимание того, что худой мир лучше доброй ссоры*. Это – вовсе не западное изобретение. Это мудрость наших прадедов, от которой попытались отказаться наши наиболее революционные, наиболее непримиримые, наиболее боевитые деды и отцы. Разумеется, не все – только те, которые по разным историческим причинам оказались во главе общества. Здравомыслящее большинство глухо сопротивлялось их призывам к непримиримости и, наконец, избавилось от их воинствующего учения. Но этого избавления – мало. Нам еще придется долго догонять, напрягая все силы, тех, кто последние сто лет думал так же, как думали наши прадеды, а потому сильно ушел вперед. И нам придется учить детей своих забытой мудрости прадедов.

3

Учителя среднего и старшего поколения чувствуют, что с каждым годом все труднее учить так, как они привыкли это делать. Ведь человек, которому сегодня пятьдесят лет, отчетливо помнит, как в стране появлялись первые телевизоры. Тогда казалось, что это всего лишь «кино на дому», а также «радио к картинкой». Никому и в голову не приходило, что каждый день можно смотреть по три фильма подряд. Делу – время, потехе – час. Потехой считался телевизор. Делом – чтение книги. Образ книги был единственным, который возникал перед глазами при слове «образование». Слова «учиться» и «читать» были почти синонимами. Школьник был прилежным читателем детской библиотеки. О мире он узнавал главным образом из книг.

Сегодня ситуация разительно изменилась. Телевизор стал главным окном в мир. Появились видеоигры. Все больше времени дети проводят у экрана компьютера. Школа осталась последним бастионом книжной культуры.

Прогресс ли это?

Еще перед второй мировой войной нидерландский философ и историк культуры Йохан Хейзинга доказывал, что распространение радио приводит к культурной деградации человечества, является «варваризацией общества»: «Под варваризацией можно понимать культурный процесс, в ходе которого достигнутое духовное содержание самой высокой пробы исподволь заглушается и вытесняется элементами низшего содержания... Бастионы технического совершенства, экономической и политической эффективности ни в коей мере не ограждают нашу культуру от сползания в варварство. Варварство тоже может пользоваться всеми этими средствами. Оснащенное с таким совершенством, варварство станет только сильнее и деспотичнее»².

Радио, как полагал Й. Хейзинга, было великим изобретением технического гения. Оно принесло человечеству много полезного. Но попытка распространять культуру по радио, а затем и с помощью телевидения и кино ведет к отказу от книг, возвращая человека на предыдущую, варварскую стадию в интеллектуальном развитии.

«Примером необычайно высокого технического достижения самого полезного и благотворного характера, которое, однако, угрожает содержанию культуры своими побочными эффектами, служит радио. Никто ни минуты не сомневается в исключительной ценности этого нового инструмента духовного общения. Сигналы бедствия и спасательных служб, музыка, новости, которые доносит радио до одинокого человека в самые отдаленные места, – всех удобств просто не перечислить. И, однако же, радио как орган коммуникации в своей повседневной функции означает во многих отношениях регресс, возвращение к нецеле-

² Хейзинга Й. В тени завтрашнего дня. С. 350–351.

сообразной форме передачи мыслей... Радио есть замедленная и ограниченная форма познания. Для темпов нашего времени звучащее слово кажется слишком неповоротливым. Чтение – более тонкая функция культуры. Ум воспринимает прочитанное гораздо быстрее, он постоянно делает отбор, напрягается, переключается, делает паузы и размышляет, – тысячи движений мысли в минуту, которых не знает слушающий. Сторонник использования радио и кино в школьном обучении в своем пророчестве... радостно и уверенно говорит о ближайшем будущем, которое станет воспитывать ребенка изображением и звучащей речью. Это будет гигантский шаг назад к варварству. Нет лучшего средства отучить детвору самостоятельно мыслить, сохранить ее... несовершеннолетней...»³.

Варвары, которыми Й. Хейзинга называет народы, не имеющие письменности, тоже передавали свои мысли в устной форме. Но звучащая речь другого отвлекает человека от его собственного мышления. Он вынужден непрерывно слушать, чтобы не пропустить чего-то важного, а потому не может отвлечься, чтобы сравнить услышанное с какими-то своими мыслями. Когда читаешь книгу, можно сделать паузу и поразмыслить. Можно перечитать непонятное место. Можно вернуться к предыдущим страницам и сопоставить с ними то, что ты читаешь сейчас – согласуется ли это между собой? И вообще «глазами» человек культурный читает значительно быстрее, чем вслух. Можно было бы поставить эксперимент: одному человеку читать материал вслух, а другому дать этот же текст в напечатанном виде. Количество усвоенной информации во втором случае будет значительно большим. А понимание прочитанного будет неизмеримо большим, чем понимание прослушанного.

Наступление эры телевидения и кино, появление *видеокультуры* еще более повредило развитию абстрактного мышления.

Раньше, читая художественную книгу, человек создавал при помощи воображения собственные образы героев. При этом он,

³ Хейзинга Й. В тени завтрашнего дня. С. 351–352.

вольно или невольно, сопоставлял их с самим собой. Экранизации убили не только фантазию, но и – что еще более важно – прекратили размышления о самом себе, о смысле собственной жизни. Герои книг перестали быть своими, поскольку собственное воображение не участвовало в создании их образов. Киновersion произведений воспринимались просто как информация об историях, произошедших с посторонними людьми: запоминалась чисто событийная сторона дела.

С детства человек приучен к тому, что слово сопровождается «картинкой». Ему уже трудно отвлечься от того, что он видит, чтобы создать мысленный образ, сформировать отвлеченное понятие. Достаточно предложить сегодняшним школьникам дать определение «стола вообще», чтобы убедиться: уровень абстрактного мышления у них значительно снизился. Их мышление приближается к мышлению «варваров», к мышлению народов, не способных представить себе ничего такого, что не имело бы зримого образа.

Учителя ведут отчаянную борьбу за сохранение абстрактного мышления, без которого не может существовать наука и высокоразвитая культура вообще. Они прилагают титанические усилия, чтобы приучить детей читать книги «без картинок». Однако эти усилия в большинстве случаев остаются безрезультатными, потому что, окончив школу или вуз, человек возвращается в варварский мир, не знакомый с абстрактным мышлением. Он не может представить себе что-либо, не увидев предварительно изображения. Он не может дать определения и обобщить свои собственные мысли. Он не видит себя, а стало быть, не может подумать о себе, не обладает самосознанием. Он не может оторваться от данной в наблюдении современной действительности, чтобы спроектировать будущее, а потому лишь вечно приспособливается к данному здесь и сейчас.

Все это необходимо четко сознавать каждому российскому учителю, который воспитан на «книжной» культуре. Его трудности, испытываемые в поисках взаимопонимания с классом, объясняются вовсе не испорченностью или ленью современ-

ной молодежи. Просто ему приходится устанавливать контакт с представителями совершенной иной культуры, выступать в роли миссионера, общающегося с новыми «варварами». Труд по формированию абстрактного мышления у них становится все большим и большим. Необходимы совершенно новые приемы, чтобы добиться успеха в этом деле. По всей видимости, надо начинать эту работу с «картинок», с разбора ситуаций, которые можно увидеть в жизни. Но затем надо постепенно отвлекаться от «картинок» и «примеров», чтобы возникло мышление, оперирующее понятиями. Сразу с понятий и отвлеченных рассуждений начинать нельзя!

Значит, нельзя – по крайней мере, в младших и даже в средних классах – сразу начинать с определения понятия «толерантность». Надо начать с «картинок», изображающих конкретные жизненные ситуации, с разбора живых примеров. Но при этом крайне важно, чтобы эти «картинки» не остались чужими, не имеющими отношение к жизни ребенка, к его собственным мыслям, опыту, переживаниям.

Это касается лишь тех, у кого абстрактное, отвлеченное мышление только формируется. По счастью, вернее, благодаря великим учительским трудам, российские старшеклассники пока еще сохраняют способность мыслить теоретически. Ограничиваться примерами и «картинками» из жизни значило бы просто обидеть неверием в их умственные способности. С ними надо разговаривать по – другому: объяснить важность развития толерантности в российском обществе, *начиная с вашей школы*. Можно начать разговор с примеров нетерпимости и насилия, которые вы сами наблюдали в школе. Затем перейти от них к беседе о терпимости и нетерпимости в современном российском обществе – примерно в том ключе, в котором выдержано начало этой брошюры.

Очень важны и полезны межпредметные связи: обязательно нужно будет использовать материал из российской истории и литературы (ниже мы приведем возможный вариант использования для обсуждения темы толерантности «Горя от ума» Грибоедова).

Затем нужно будет объяснить, что донести до младших классов идею терпимости можно только в наглядной форме. В результате старшеклассники смогут почувствовать себя союзниками учителя, свободными и разумными творцами, решающими важную для общества задачу.

Вполне оправданно было бы начинать разговор со школьниками о толерантности с обсуждения тех проблем, которые возникают в семье. Ведь школьники лучше всего знают жизнь своей семьи, которую наблюдают с раннего детства. Им важно знать, что в каждой семье – без исключения! – есть свои трения и конфликты. Некоторые из детей очень страдают, думая, что конфликты бывают только в их семье. Они думают: «У всех семьи нормальные, только в моей постоянно возникают споры и выяснения отношений». Это – не так. Конфликты существуют в каждой семье, просто другие о них не знают: выносить сор из избы никто не любит.

Для начала можно предложить такую тему для обсуждения:

Каковы причины конфликтов в семье? Почему они неизбежны?

Потому, что, заключая брак, два человека дают торжественное обещание никогда не покидать друг друга. Эти два человека с самого начала были разными, даже если очень любили друг друга. К тому же со временем каждый человек изменяется. Вспомните, какое чувство вы испытывали, когда читали свои дневники или письма пятилетней давности. Вам казалось, что это писал какой-то другой, совершенно незнакомый человек! Настолько вы изменились и стали другим. Вспомните историю своих дружб: многие ли из ваших бывших друзей остались такими же близкими вам? Изменились они, изменились вы. Но с другом можно расстаться, если вы изменились настолько, что перестали понимать друг друга. А всегда ли могут расстаться муж и жена? Ведь у них есть дети, которых они любят. У них есть дом, который они вместе создали. Все это поделить невозможно.

Если родители могут разойтись (а сегодня распадается почти половина всех браков), то дети не могут выбирать своих родителей. У вас только один отец и одна мать. Как бы вы ни ссорились, других родителей у вас не будет.

У многих есть братья и сестры. Иногда нам кажется, что родители несправедливы к нам, что они любят других детей в семье больше, чем нас. Причем – совершенно незаслуженно!

Еще один вопрос для обсуждения:

Для чего дети нужны родителям?

Раньше, до революции, дети были нужны для того, чтобы кормить родителей в старости, когда они уже не смогут сами зарабатывать себе на жизнь. Никаких пенсий государство старикам не платило. По русским обычаям, с родителями оставался сын, который обеспечивал стариков всем необходимым. Поэтому для того, чтобы обеспечить свою старость, каждая русская семья должна была родить... **шесть** детей! Почему шесть?

Арифметика была довольно простой. Нам, если мы родители, надо обязательно иметь одного **сына**, который будет кормить нас в старости. Дочерей отдавали замуж в другую семью. Но одного сына забирали на долгую военную службу. По статистике, один сын из трех умирал, не дожив до взрослого возраста: детских больниц не было, современных лекарств – тоже. Значит, надо было родить обязательно трех сыновей. Была даже крестьянская поговорка: «Один сын – царю, другой – Богу, третий – себе на старость». Но ведь в половине случаев рождаются девочки. Значит, надо рожать шесть детей.

Для чего родителям дети сегодня? Чтобы кормить их в старости? Помогают ли сегодня взрослые дети своим родителям? Или старики-родители больше помогают взрослым детям? Как?

А может, дети нужны родителям для того, чтобы они стали тем, кем мечтали стать, но не стали родители? Чтобы дети выполнили несбывшиеся родительские планы?

Но если так, то родители обязательно будут навязывать своим детям выбранный ими самими жизненный путь? Не считаясь с желаниями своих детей?

Баронесса Надин де Ротшильд, автор пособий по этикету, однажды сказала: *«Мы любим свою собаку и не хотим, чтобы она менялась к лучшему; а в людях, которых мы любим, нам многое хочется изменить».*

Правы ли она?

Хотите ли вы, чтобы вас кто-то изменил?

Хотите ли вы изменить к лучшему кого-то из своих близких?

Не потому ли вы ссоритесь, что хотите изменить к лучшему членов своей семьи? Или сопротивляетесь их попыткам изменить вас?

Есть что-то в ваших близких людях, что вы не готовы терпеть ни при каких обстоятельствах? Как можно разрешить этот конфликт?

Еще один вопрос для обсуждения: **Кто должен быть главным в семье?** Из-за этого тоже разгорается немало семейных конфликтов. Еще в прошлом веке в России вопрос этот решался однозначно: главой семьи был отец. Он был самым главным работником, потому что для работы требовалась в первую очередь физическая сила.

То, что муж должен быть главным в семье, было записано даже в Библии, священной книге всех христиан. Апостол (то есть ученик Христа) Павел говорил в Первом послании к Тимофею (2,12): «А учить жене не позволяю, ни властвовать над мужем, но быть в безмолвии. Ибо прежде создан Адам, а потом Ева».

Соблюдается ли это правило сегодня? Если нет, то почему? Хозяин ли сегодня в доме мужчина? Или хозяйка – женщина? Почему? Потому что женщины, по статистике, имеют более высокий уровень образования? Или потому, что они зарабатывают сегодня больше?

Может быть, права польская писательница и художница Янина Ипохорская, когда говорила: «Мужчина должен быть хозяином в доме, если, конечно, он не женат».

Если родители еще спорят о том, кто главный в семье, то вопрос о роли детей даже не подлежит спору в большинстве семей. Они должны подчиняться родителям.

Почему дети должны подчиняться родителям?

Они должны подчиняться приказу, или им надо все объяснять, чтобы они свободно признали родительскую правоту?

Что делать, если родители не убедили вас в вашей неправоте?

Может ли в российской семье существовать семейный парламент, на котором дети будут иметь равное право голоса?

Еще одна причина конфликтов – в том, что в семье все общее. Значит, если кто-то потратит все деньги на себя, другим ничего не останется. Если кому-то достанется больше, то другому достанется меньше. Не был ли прав французский писатель Этьен Рей, который определил семью так: **семья – это группа людей, которых соединяют узы крови и ссорят денежные вопросы.**

От обсуждения конфликтов в семье и толерантных способов разрешения их можно естественно перейти к конфликтам, возникающим между представителями разных поколений. Проблема «отцов и детей» может рассматриваться вначале на примерах из семейной жизни, а затем более широко – как проблема достижения взаимопонимания различных поколений в обществе. Для того, чтобы обсуждать ее, можно предложить школьникам поразмышлять устно или письменно над такими высказываниями:

Детей нет, есть люди.

Януш Корчак

Если близкому человеку надо объяснять, то – не надо объяснять.

Григорий Ландау

Близкими можно считать людей с той минуты, когда они теряют способность всматриваться друг в друга.

Григорий Ландау

Ребенок рождает родителей.

Станислав Ежи Лец

Родители – настолько простые устройства, что ими могут управлять даже дети.

Неизвестный автор

Вот уж кому не следовало бы иметь детей, так это родителям.

Сэмюэл Батлер

Родители достаются нам, когда они уже слишком стары, чтобы исправить их дурные привычки.

Неизвестный автор

Большинство из нас становятся родителями, еще не перестав быть детьми.

Миньон Маклофлин

Мужчины любят женщин, женщины любят детей, дети любят хомячков, хомячки никого не любят.

Эйлис Эллис

Мы всегда выдумываем наших детей.

Вальдемар Лысяк

Ни один ребенок не может опозорить родителей так, как родитель – ребенка.

Ян Курчаб

Дети позорят нас, когда на людях ведут себя так, как мы ведем себя дома.

Неизвестный автор

Сходи, посмотри, что там делает эта малышка, и вели ей немедленно перестать.

Английский юмористический журнал «Панч», 1872 год

Каждый сынишка относится к разряду тех мальчиков, с которыми мать запрещает ему играть.

Неизвестный автор

Слишком послушные сыновья никогда не достигают многого.

Абрахам Брилл

Если вы хотите научить своих детей воровать, заставьте их подольше выпрашивать все, что вы им дадите.

Генри Уилер Шоу

Брошенные дети часто живут с родителями.

Неизвестный автор

Дети всего внимательнее слушают тогда, когда говорят не с ними.

Элеонора Рузвельт

Не удивительно, что люди так ужасны, если им приходится начинать жизнь детьми.

Кингсли Эмис

Взрослые – это состарившиеся дети.

Теодор Сус Гайзел

Трудное детство никогда не кончается.

Ежи Урбан

Ничто так не разделяет людей, как общее жилье.

Збигнев Холодюк

Хорошо подобранная пара та, в которой оба супруга одновременно ощущают потребность в скандале.

Жюль Ренар

Следующей проблемой для обсуждения может и должна стать проблема толерантных отношений в школе: между детьми из семей с разным уровнем доходов; между детьми разных национальностей; между детьми, исповедующими разные религии; между мальчиками и девочками; между здоровыми детьми и инвалидами. Особой темой является насилие в школе.

Здесь учитель может рассказать о том, что все эти проблемы есть и в странах Запада, и в России. Но проявляются они по-разному.

Очень остро в странах Европы стоит проблема терпимости по отношению к рабочим-иммигрантам и их детям. Из стран «бедных» (например, из Турции) в страны «богатые» (например, в Германию) приезжало много людей – в надежде заработать денег и вернуться на родину. В 70–80-е годы таких «рабочих-гостей» было очень много. «Богатые» страны с удовольствием принимали их, поручая самую грязную и низкооплачиваемую работу. Турки в Германии торговали газетами на улицах, просовывая их в окна машин, пока те стояли у светофора, меняли трамвайные рельсы, копали траншеи для канализации, были черно-рабочими на производстве. Их приехало в Германию столько, что Западный Берлин стал третьим по величине *турецким* городом в мире. Вскоре, однако, выяснилось, что быстро заработать денег, чтобы вернуться на родину и хорошо зажить там, не удаст-

ся – слишком дорога жизнь в Германии. Турки прочно осели на немецкой земле, привезли семьи. У них родились и выросли дети, которых в турецких семьях было значительно больше, чем в немецких. Оказалось, что турецких рабочих слишком много, они начинают отнимать рабочие места у немцев, потому что соглашались работать за более низкую плату. Начались конфликты, возникли экстремистские движения, выдвинувшие лозунг: «Турки, убирайтесь домой!»

Ненависть взрослых к «рабочим-гостям» перенеслась и в школы. Детей «рабочих-гостей» стали травить и унижать.

Есть ли что-то подобное у нас, в России?

Учитель может рассказать и о том, что представляет собой движение феминисток на Западе. Стремление добиться равенства в правах между мужчиной и женщиной превратилось у многих крайних феминисток в ненависть к мужчинам вообще, поскольку они являются угнетателями женщин. Все это проявляется и в школе: девочки, которые воспитывались матерями-феминистками, как правило, без отца, не желают разговаривать с мальчиками, полагают, что «все мальчики – нули».

Есть ли что-то подобное у нас, в России?

Дискуссию, которая может стать естественным продолжением такого обсуждения, в старших классах можно было бы продолжить обсуждением более широких тем, взятых из предметов обществоведческого цикла, например, нациям и национальным отношениям; социальной стратификации, то есть возникновению из более-менее однородного социалистического общества многослойной структуры, отдельные страты-слои в которой существенно отличаются по уровню доходов; проблеме насилия и преступности в обществе и в школе.

Важно затронуть психологические истоки конфликтов. Школьникам надо объяснить: человек, который травит в школе тех, кто чем-либо отличается от *большинства в классе* – национальностью, состоянием здоровья, уровнем доходов в семье и т.п., – на самом деле чувствует себя *ущербным и слабым*. Издеваясь над кем-то, кто отличается от большинства в классе, он

надеется, что его самого признают частью этого большинства. Значит, он будет сильным: ведь за ним стоит большинство! Сам по себе этот человек не чувствует себя сильным, а потому и хочет «примкнуть к стае».

К примеру, кто-нибудь из класса всячески дразнит калеку. Он это делает для того, чтобы показать всем другим: я дразню калеку, потому что он не похож на меня, я – не калека, я здоровый и сильный. Надо ли человеку, который на самом деле чувствует себя здоровым и сильным, специально доказывать это другим? Нет! Тот, кто пытается изо всех сил показать другим, что он здоров и силен, на самом деле в глубине души сомневается в этом. Он очень боится, что если он не будет дразнить калеку, то будут дразнить его самого.

То же самое можно сказать о детях, которые дразнят детей другой национальности, которая составляет в городе меньшинство. Они делают это потому, что хотят показать всем: «Я – русский, я принадлежу к большинству, мы русские вместе – сила!» И все это лишь от того, что в одиночку такой человек не чувствует себя сильным.

Издевательство над другим – это всегда признак слабого. Если ты хочешь доказать, что ты сильный и умный, докажи это своими личными достижениями, а не ссылкой на то, что ты принадлежишь к сильной стае. По-настоящему сильный человек поддерживает слабого, а не обижает его. И все остальные сразу замечают его силу.

Если при обсуждении всех перечисленных тем школьники могут опираться на свой собственный опыт, то рассмотрение вопроса о войне и мире, о роли толерантности при разрешении международных конфликтов представляет гораздо большую сложность. Большинство российских школьников, к счастью, не переживали военных конфликтов лично. (Исключения здесь, конечно, есть – дети беженцев, дети погибших военнослужащих – но они редки).

Разговор о *войне и мире* оказывается отвлеченным, не связанным с личным опытом. То же самое относится и к обсуждению *насилия*.

Сегодня, после террористических атак, предпринятых в самых различных странах, детям различного возраста эти темы достаточно знакомы. Однако увиденное по телевизору всё же отличается от личного, непосредственно пережитого. Поэтому в поисках личного опыта школьников, на который они могли бы опереться, можно и нужно говорить о насилии во время спортивных игр, а также о насилии психологическом, которое проявляется в грубости, хамстве, открытых проявлениях злобы.

По всей видимости, именно такую стратегию надо избирать, говоря о толерантности, даже в средних и старших классах. Говорить о насилии психологическом будет гораздо лучше, чем обсуждать со школьниками вещи, которые они знают только понаслышке, с чужих слов. В последнем случае на живой отклик, на спор, на различия во мнениях рассчитывать не придется.

На одном из семинаров в Институте исследования мира Университета г. Вена уже много лет обсуждается ключевая тема: **«Является ли миром просто отсутствие войны?»**

Война – это стрельба, взрывы, уничтожение противника, кровь и смерть. Но если у нас в школе никто не стреляет и не убивает, можем ли мы считать, что в ней царит мир?

Наверное, нет. Между миром и открытой войной есть третье состояние – состояние психологической войны, взаимной словесной агрессии. Злые языки, как известно, страшнее пистолета. Словом можно ранить и даже убить. Словесная грубость тоже может, как и пуля, принести человеку чисто физический вред. В ответ на оскорбление, на словесное нападение («психологическую агрессию») у человека начинают выбрасываться в кровь специальные вещества, которые когда-то готовили нашего первобытного предка к сражению. Возбуждающее вещество – адреналин – заставляет бешено колотиться сердце. Подскакивает кровяное давление. Наш предок был «некультурен»: он сразу же бил обидчика или убегал, если тот был сильнее. После этого – когда обидчик пропадал из поля зрения – выбросы адреналина прекращались, и кровяное давление приходило в норму. Сегодняшний «культурный» человек не может убежать от распекаю-

щего его начальника или ударить его. Возбуждающие вещества выбрасываются и выбрасываются, а разрядки в действии не происходит. Часто это заканчивается инфарктом или кровоизлиянием в мозг.

Каждый человек, разумеется, знает, что слово ранит. Но иногда, накричав и нагрубив даже друзьям, он оправдывает себя тем, что не сдержался. Очень уж взволновал его обсуждаемый вопрос или сложившаяся ситуация. Что же, такое бывает. Но, допустив такую вспышку один раз, человек замечает, что чего-то достиг с помощью словесной агрессии. С ним, грубияном, не захотели связываться и уступили. Возникает ложное впечатление, что грубость вызывает у других ощущение силы (тогда как на самом деле она вызывает ощущение гадливости, как будто ты наступил в какую-то зловонную жижу). Человек начинает целенаправленно использовать свою грубость для достижения собственных целей. А дальше уже не может избавиться от образа «сильного человека», непрерывно грубя направо и налево по привычке. Он не понимает при этом, что люди интеллигентные и культурные найдут способ справиться с ним, не прибегая к грубости. И этот «сильный человек» всю жизнь проведет среди таких же грубиянов, сброшенных на дно общества.

Жить и добиваться своих целей человеку будет гораздо легче, если он научится находить контакт с людьми. А для этого надо уметь выбирать слова, находить правильный тон беседы, даже если приходится разговаривать с неприятным тебе субъектом. Это – тоже одно из проявления толерантности.

Наше стремление к общению, наше желание быть понятыми, желание найти единомышленников и друзей всегда выражаются через поведение, речь и эмоции. Чем более проблема или ситуация волнует человека, тем более он эмоционален, тем более категоричен в суждениях. Но напор и уверенность в абсолютной своей правоте вынуждают собеседника проявить ответную агрессивность. Он, не принимая чужую точку зрения и не имея возможности вставить слово, вступает в словесную перепалку. Он уже не обсуждает пути выхода из проблемной ситуа-

ции, не желает найти компромисс. Он отстаивает за собой право голоса. Иначе говоря, столкновение перерастает в грубое выяснение отношений на уровне: «Ты меня уважаешь?»

Можно ли разрешать конфликтную ситуацию мирно? Да, но для этого недостаточно одного желания. Надо еще и умение правильно общаться, умение понимать друг друга. Люди не всегда понимают друг друга, даже если говорят на одном языке, так как часто, произнося, казалось бы, общезнакомые слова и выражения, вкладывают в них свой собственный смысл.

Одинаково мыслящих людей не существует – точно так же, как нет людей, во всем похожих внешне. Молодые и старые, здоровые и больные, бедные и богатые, мужчины и женщины, дети и родители, учителя и ученики имеют разный жизненный опыт, разные интересы и цели. Это заставляет их делать различные выводы из одной и той же ситуации, вкладывать разное содержание в одни и те же слова, по-разному понимать одни и те же высказывания, а в процессе общения, вдобавок, не слушать собеседника, заботясь только о том, чтобы отстоять свою позицию.

Как же все-таки понять друг друга, несмотря на все это? Как услышать и воспринять ту информацию, ту мысль, то чувство, которое хочет донести собеседник?

Толерантный человек всегда обращает внимание не только на то, *что* он хочет сказать, но и на то, *как* он это говорит. Главное правило общения, которое всегда помогает в жизни:

Внятная и выразительная речь – знак уважения к собеседнику и признак развитого мышления.

Выучить это правило легко. Нелегко его придерживаться.

Говорить внятно и логично человек может только тогда, когда сохраняет спокойствие. А спокоен он тогда, когда обсуждаемый вопрос не затрагивает его важнейших интересов. Человеку очень трудно следить за собой и за своей речью, когда реальный конфликт угрожает нарушить привычный ход его собственной жизни, угрожает благополучию его друзей или близких.

Поэтому очень трудно разбирать свои *собственные* ошибки и учиться толерантности на них.

Но есть верный и надежный путь, на котором можно научиться действительно толерантному общению. Этот путь – изучение художественной литературы. Она учит нас толерантности особым образом – очень тонко анализируя конфликты между людьми. Она дает нам «опыт» конфликтов, к которому мы можем отнестись отстраненно, в отличие от своего, действительного опыта.

Литературное пространство зеркально отражает реальную жизнь. В мире, выдуманном художником, все похоже на реальность, налицо те же ее составляющие, но интересующий нас конфликт (его развитие, кульминация, разрешение) находится в центре произведения, он преувеличен, «очищен» от мелочей и частных. При этом мы хорошо знакомы с персонажами – одним симпатизируем, а другие вызывают антипатию.

Изучение русской литературы вполне может стать школой толерантности. Тем более что многие произведения русской классики были способом моделирования общественных конфликтов, и именно эта их сторона особо выделялась и комментировалась в литературной критике. Мы не совершим большого насилия над произведениями русских писателей, если рассмотрим их в этом аспекте.

Это позволит вам привлекать для обсуждения темы конфликтов, их насильственного и ненасильственного разрешения не только весьма ограниченный материал личного опыта школьников, но и весь грандиозный жизненный опыт, все разнообразие мыслей и чувств, все огромное знание о человеке, которое существует в русской литературе. В том числе – уже «пройденные» произведения, герои которых и отношения между ними достаточно хорошо известны всем в классе. Надо только посмотреть на эти произведения с несколько иной, возможно, неожиданной стороны.

Возьмем, для примера, «Горе от ума». Как в нем отражены проблемы толерантности? Какие уроки можно вынести из этого произведения для себя, для определения своего поведения в сегодняшнем обществе?

«В моей комедии 25 глупцов на одного здравомыслящего человека, и этот человек, разумеется, в противоречии с обществом, его окружающим, его никто не понимает, никто простить не хочет, зачем он немножко повыше других?» – так характеризует главную мысль комедии «Горе от ума» сам А. С. Грибоедов. Комедия была написана в 20-е годы XIX века и представляла собой реакцию на известные исторические события: увлечение российской дворянской молодежи идеями французских революционеров, возникновение в России Северного и Южного революционных центров будущего «декабризма», разделение столичных обществ на разные идеологические лагеря, формирование противоположных взглядов на основные российские проблемы: крепостное право и самодержавие. В комедии представлены эти полюса: старорежимная Москва в лице Фамусова и вольномыслящая часть молодого дворянства в лице Чацкого. Комедия, сама по себе, явилась предвестием восстания декабристов. Все это достаточно хорошо известно. Именно на политическую сторону дела делается основной упор на уроках русской литературы в школе.

Значительно реже обращается внимание на психологическую сторону дела. Парадоксальная ситуация, которую А. С. Грибоедов отразил уже в названии: лучшее качество личности – ум – приносит ей несчастье! Почему Чацкий, *умный человек*, остался не понят *никем*? Почему он был отвергнут даже *любимой* девушкой? Почему *все* московское общество восприняло его как чужака? Почему он сразу настроил против себя даже тех людей, которые всегда относились к нему с симпатией?

Что происходит? Молодой человек после долгого отсутствия возвращается *домой*. Действительно, дом Фамусова – родной и для Чацкого, ведь из текста комедии мы узнаем, что рано осиротевший герой стал воспитанником крупного чиновника, московского «туза», который относился к сыну своего друга Андрея Ильича как к собственному ребенку. Несмотря на явное имущественное неравенство между Софьей и Александром (одна – наследница приличного капитала, богатая невеста, у отца кото-

рой две тысячи крепостных, а «супербогатство» на Руси в ту пору начиналось с тысячи; другой – владелец 300–400 душ), молодые люди воспитывались на равных: «Да, с Чацким, правда, мы воспитаны, росли; привычка вместе быть день каждый неразлучно связала детскою нас дружбой», – вспоминает Софья. Воспоминаниями об их счастливом детстве пронизано все произведение. Естественно, что приезд Чацкого вызывает всеобщую радость.

Когда ж постранствуешь, воротишься домой,
И дым Отечества нам сладок и приятен! –
говорит сам герой.

С о ф ь я

Ах! Чацкий, я вам очень рада.

Ф а м у с о в

Ну, выкинул ты штуку! Три года не писал двух слов!

И грянул вдруг как с облаков.

(Обнимаются)

Здорово, друг, здорово, брат, здорово.

Рассказывай...

Отчего же эта радость рассеялась словно дым?

Может быть, Чацкий и высказал какие-то чрезвычайно передовые идеи. Но отнюдь не они поссорили его с Софьей. Его речь с момента появления в доме полна колкостей и насмешек. Он потешается над стариками, над гостями в достаточно оскорбительном тоне, думая, что его каламбуры позабавят Софью:

«Ваш дядюшка отпрыгал ли свой век?

А этот, как его, он турок или грек?

Тот черномазенький, на ножках журавлиных...

А трое из бульварных лиц, которые с полвека молодятся...

А тот чахоточный, родня вам...»

Он делает все то, что человек толерантный не должен делать никогда. Он высмеивает старика. Он высмеивает человека за цвет кожи. Он высмеивает больного.

Такой юмор Софья воспринимать не желает. Она видит в нем злость и гордыню.

«Не человек, змея!

Хочу у вас спросить:

Случалось ли, чтоб вы, смеясь или в печали?

Ошибкою? добро о ком-нибудь сказали?»

Порой он просто бестактен – например, тогда, когда вспоминает о детстве с Софьей.

И все это почему-то принимается за европейское воспитание. За проявления передового ума...

4

Очень важной для воспитания толерантности является проблема становления в России демократической школы. Разумеется, прежде чем рассматривать ее со школьниками, педагогам нужно предварительно разобраться с ней в своей среде.

Существует хрестоматийный пример из истории техники, который может прояснить многое в проблемах современной российской школы. К началу второй мировой войны у Германии не было танка с дизельным двигателем. Такой танк был у России. Он назывался Т-34. После специальной операции один из таких танков был захвачен германской армией в полной целости. Его привезли в Германию, разобрали по деталям, скопировали и попытались воспроизвести. Тем не менее, попытка так и не удалась на протяжении всей войны. Почему? Любой инженер немедленно ответит на этот вопрос. «Немецкие инженеры не знали историю доводки!» – скажет он, и будет прав. Попытка воспроизвести систему, не зная историю ее становления и не воссоздавая эту историю, всегда будет обречена на провал, сколь бы точно мы не копировали детали чужой машины.

Попытка «разобрать» до мельчайших деталей современную западную школу, скопировать эти детали в России и «собрать» ее приведет точно к такому же результату. Система работать не будет – до тех пор, пока российская школа не пройдет такого же

пути становления, который прошла школа западная. Это, конечно, не означает, что создание демократической школы в России в принципе невозможно. Как показывает опыт последних десятилетий российской истории, обучается Россия стремительно. За десятилетия она проходит тот путь, который другие цивилизации проходили веками. Стимулом к такой учебе является наглядный образ современного западного общества с его технологией, достижениями в сфере образа жизни, с его демократией и целой системой обеспечения прав человека. Желание наверстать упущенное налицо. За чем же встало дело? Проблема заключается в том, что «история доводки» демократии вообще и демократии школьной остается в России неизвестной. Демократическое мышление в России должно восторжествовать, однако оно может восторжествовать только одним путем: требуется повторить путь, который прошло в своем становлении демократическое мышление в странах Запада.

Школа – это государство в миниатюре. Это микрокосмос, который отражает в себе макрокосмос государства. Поэтому мы считаем вполне закономерными и оправданными сопоставление учений о демократии *политической* с возможными концепциями демократического *устройства школы*. Попробуем сопоставить государственные модели, известные современной истории политических учений, с устройством школы, и мы увидим возможный путь ее развития к демократии. Он отнюдь не будет простым, этот путь. Но, не пройдя его целиком, невозможно будет получить в итоге школу демократическую.

Современная российская школа, несмотря на попытки ее демократизации, продолжает в главных своих чертах оставаться продолжением школы советской. Не только исследователи-ученые, но и едва ли не все учителя в большинстве своем признают этот неоспоримый факт. Но такого признания мало. Надо идти еще дальше, и видеть, что школа советская (то есть та, которая сформировалась в годы сталинского правления) копирует основные черты школы дореволюционной, школы царских времен, школы времен самодержавия, которое воспроизвел сталинский

режим после того, как потерпели неудачу попытки революционеров найти новые формы организации общества.

Школа самодержавная, в свою очередь, воспроизводит, будучи микрокосмосом, макрокосмос самодержавной организации общества. Черты сходства организации школьной жизни и организации самодержавного режима достаточно очевидны.

Главной фигурой в традиционной постсоветской школе является директор. Ему принадлежит неограниченная власть в пределах школы. Директор не выбирается родителями или педагогическим коллективом, а уж тем более – коллективом учащихся. Он, как и царь, представляет собой фигуру, назначаемую свыше: царь даруется провидением, директор – органами, управляющими образованием. В русской истории бывали времена (смутные, переживаемые как трагедия!), когда царь не был дарован свыше, поскольку прервалась богоданная династия, а «избирался из своих», из представителей наиболее знатных и уважаемых родов. Но такой царь не пользовался надлежащим авторитетом – он был всего лишь «царь от людей», а не «царь от Бога». Сколько ни прогрессивен был в своих мероприятиях Борис Годунов, избранный Собором, представляющим всю Русь (он ограничил барщину двумя днями в неделю, первым стал проводить социальную политику, поддерживая из государственной казны неимущих и голодающих и т.п.), а все же большинство русского населения с энтузиазмом отвернулось от него, стоило появиться Лжедмитрию I, самозванцу, претендовавшему на роль царя от Бога. До сих пор директор школы, предложенный коллективом «из своей среды», по авторитету своему не идет ни в какое сравнение с директором, присланным свыше. Во втором случае он окружен некоторым мистическим ореолом, он – посланец Провидения. Предстоит разгадать тайну его замыслов, вернее – тайну замыслов Провидения. Если он строг, то он прислан нам за грехи наши. Директор воспринимается школой как судьба, как наказание или как счастливый жребий. Можно ли повлиять на свою судьбу? Такая мысль школьному коллективу даже не приходит в голову. А если и приходит в самых крайних случаях, то сменить дирек-

тора оказывается практически невозможно без целого «народного бунта».

По форме правления большинство российских школ представляют собой неограниченные монархии. Монарх-директор может быть просвещенным (точнее, начитанным), как Екатерина II, а может – непросвещенным, как Николай I, но в любом случае он выступает в роли *абсолютного* монарха. Педагогический совет отнюдь не является парламентом при монархе, ограничивающим его власть. Это, в лучшем случае, совещательный орган, подобный боярской думе, с гордостью заявлявшей, что без ведома государева она никаких дел не ведет. В абсолютном большинстве школ решающим фактором для обретения авторитетного положения является стаж работы, а не реальные профессиональные достижения. Так и на Руси бояре рекрутировались из старшей дружины («мужей»), но не из младшей, недавно приступившей к службе («отроки»).

Совет школы, на который привлекаются родители и учащиеся, также отнюдь не является парламентом. Это, в самом лучшем случае, совещательный Собор при царе, который может выражать пожелания – «наказы» – населения, но никак не определять политику школы, влиять на кадровые назначения в ней.

Органы школьного самоуправления, если они и существуют реально, а не на бумаге, выполняют, в лучшем случае, роль земств или городских дум как распорядительных органов. Им доверяется решение чисто хозяйственных задач (поддержание чистоты в школе, санитарный контроль, ремонт, техническое обеспечение учебного процесса), но они никак не могут повлиять на «политическую» власть в школе. В традиционной постсоветской школе самоуправление оказалось, как это ни парадоксально, еще более урезанным, чем в советской, где школьники получали навыки демократической процедуры хотя бы на пионерских и комсомольских собраниях. Современный старшеклассник совершенно не умеет провести собрания, организовать демократическое обсуждение вопроса, провести голосование, выборы. Вместо этого в школе иногда проводятся игры типа «Дня

смены власти», когда старшеклассники воспроизводят роли администраторов и педагогов, то есть пародируют самодержавный режим. Это, скорее, напоминает средневековый карнавал как форму «выпуска излишнего пара» из народа.

Идея разделения властей, системы сдержек и противовесов, которая отличает демократическую организацию государственной власти, в традиционной постсоветской школе не прививается, даже если и делаются попытки «ввести» такое разделение властей. Показательно, что традиционная постсоветская школа активно противится введению платного образования. Существует масса способов усложнить оказание платных образовательных услуг. Это – косвенное подтверждение самодержавного характера школы. Ведь платное образование – это форма *голосования* населения школьного государства, пусть и голосования в скрытой форме – *голосования рублем*. Разница в оплате труда педагогов должна устанавливаться *сверху*, но никак не *снизу*. Педагог, который хочет получить высокое вознаграждение за высококачественный и эффективный труд, вынужден реализовывать это свое желание за пределами государственной школы. В ее пределах он заслуживает всеобщее презрение как рвач и человек корыстный. Средства, заработанные школой за дополнительные образовательные услуги, администратор-самодержец стремится распределять сам, выделяя в лучшем случае какую-то незначительную часть своим педагогам-обручникам, приносящим в школу деньги, чтобы они не утратили стимула к труду. Правда, самодержавие директора школы ограничено сверху, самодержавием администраторов более высокого уровня, которые тоже всячески стремятся распорядиться средствами, заработанными школой.

Мораль традиционной постсоветской школы – это патриархальная мораль, легитимирующая самодержавный режим. Царь – «отец», народ – его «дети», о которых он неусыпно заботится и наказует их для их же блага. В школе эта аналогия еще более убедительна, поскольку директор – «отец» (чаще, впрочем, «мать»), исполняющая, однако, традиционно-отцовскую власт-

ную роль) «печется» о действительно несовершеннолетних «подданных». Совершеннолетний родитель вызывается в школу для того, чтобы усилить авторитетные позиции школьного педагога, проводящего в жизнь волю директора-самодержца. К нему апеллируют, как к носителю авторитета в столь же самодержавно организованной семье. Он должен совместно со школой обуздать вышедшее из повиновения и утратившее прилежание школьное «народонаселение».

Существует множество объяснений тому, откуда взялись столь прочные самодержавно-патриархальные политические отношения на Руси, и, соответственно, самодержавно-патриархальные принципы организации школьной жизни. Наиболее поверхностные авторы демократической ориентации указывают на засилье «сталинских традиций» и в государственной политике, и в школе. Более основательные копают глубже и указывают на многовековые традиции национального менталитета, поскольку самодержавие царское и «самодержавие» сталинских времен мало отличаются друг от друга. Некоторые, проявляя эрудицию, ссылаются на наследие монголо-татарского ига: неограниченно-самодержавная модель власти была скопирована Русью с режима Золотой Орды, и с тех пор так укоренилась в сознании, что неслучайно воспроизводится при любом строе, как бы он ни назывался.

На наш взгляд, дело заключается не в каких-то мистических «особенностях национального характера», а в условиях жизни всего русского народа на протяжении многих веков. Россия была и остается – в значительно большей степени, чем это принято полагать, страной *крестьянской*. Даже сегодня те слои населения, которые принято считать по статистике рабочими, интеллигенцией, бюрократией, отдают значительную долю времени и сил крайне неэффективному, немеханизированному крестьянскому труду на своих «садовых и огородных участках». В современных условиях, когда зарплата «бюджетникам» задерживается на многие месяцы, население не только малых, но и больших городов значительную часть продуктов питания выращивает

самостоятельно. Провинциальный учитель, не получающий зарплату 8 месяцев (что далеко не редкость), сам снабжает себя продуктами питания. Правильнее было бы не лукавить, а прямо именовать его *учительствующим крестьянином*.

Продолжая быть крестьянином, всецело зависящим при несовершенстве своих орудий ручного труда от сурового климата страны, современный русский в большинстве случаев наследует крестьянское мировоззрение. Он живет от урожая до урожая, поэтому в период сельскохозяйственных работ вынужден строго придерживаться наработанных веками приемов труда. Урожайность 1:3, традиционная для Руси на протяжении многих веков, позволяет лишь поддерживать существование, но не освободить от сельскохозяйственного труда часть населения, способного развивать промышленность и культуру, импровизировать, находить нетрадиционные и более эффективные формы жизни. Не лучше положение и в малом городе. Низкая зарплата большинства рабочего населения, низкие зарплаты и почасовые ставки «бюджетников» заставляют городское население также трудиться в поте лица, трудиться весь год, искать приработки и сверхурочные, но при этом все равно жить «от зарплаты до зарплаты», не будучи в состоянии накопить какие-то средства, которые позволили бы несколько месяцев не работать и искать в это время какие-то новые формы труда, новые способы заработать деньги на жизнь.

Импровизация, поиск нового в подобном обществе создают настолько большой риск для жизни, что в интересах такого традиционного общества пресекать их как опасные и вредные. Поэтому исторически сложилась большая патриархальная семья, которая способна в короткий летний срок провести все сельскохозяйственные работы и собрать урожай. Авторитет «отца-патриарха» в ней был направлен на то, чтобы пресекать новации, поддерживать веками установившийся и отработанный порядок. Демократия, как известно, требует времени, которого у человека традиционного общества, вынужденного вести напряженную борьбу за выживание, просто нет. Аналогична ситуация и в рос-

сийской школе. По напряженности труд школьного педагога вполне сравним с трудом крестьянина в период уборочной страды. Поэтому для него нет большего кошмара, чем постоянно заседающий совет школы или педагогический совет. Он предпочитает, чтобы для экономии времени решения принимались единолично директором или в узком кругу прямо заинтересованных лиц.

Иными словами, современная ситуация в России, сложности жизни в которой значительно усугубились из-за кризиса, делает развитие политической демократии в стране и демократии в школе крайне трудным. Однако не стоит оценивать демократизацию российской школы как дело бесперспективное. На нее стоит тратить силы и средства, потому что, во-первых, отсутствие демократии в школе формирует с детства личность, непривычную к демократии, а она, в свою очередь, позволяет воспроизводить антидемократический режим. Во-вторых, шансы у школьной демократии все-таки есть, и это показывает, в первую очередь, опыт развития школ в больших городах, где у определенных слоев населения в условиях развития рынка и промышленности возникает возможность заниматься высокоэффективным трудом – не только в смысле качественных производственных показателей, но и в смысле способности зарабатывать достаточно много денег в достаточно малое рабочее время.

Опыт показывает, что начала школьной демократии сегодня успешнее всего развиваются в «малокомплектных» и негосударственных школах. Здесь, во-первых, есть возможность более высокой оплаты труда учителей, которые, затрачивая на обеспечение своей жизни и жизни своей семьи меньше время, получают возможность в оставшееся время заняться творчеством, в том числе – активным участием в организации жизни школы. Во-вторых, родители, доплачивающие за обучение своих детей в малокомплектных классах, а также за дополнительные образовательные услуги, начинают живо интересоваться жизнью школы и качеством учебного процесса, который осуществляется на их «кровные» деньги. Хотим мы того или не хотим, а раз-

витие демократии всегда шло в истории рука об руку с развитием частной собственности, обеспечивающей человеку независимость и свободу волеизъявления.

Анализ становления политической демократии в Европе и Северной Америке показывает, что не существовало единой, универсальной модели «демократии вообще». Оно прошло, по крайней мере, три этапа. Первый из них может быть связан с именем Т. Гоббса, выразившего суть демократии в период ее первоначального становления. Вопреки общепринятому мнению, Левиафан Т. Гоббса обеспечивает именно *демократическое*, а не тоталитарное развитие общества. В условиях, когда феодальные институты общества прекращают эффективно действовать и не могут обеспечить его развития, демократия должна обеспечиваться и поддерживаться сильной рукой государства. Институты феодального общества не исчезают сами собой, они продолжают активно сопротивляться, в явной форме – в ходе гражданской войны или в форме заговора, ползучей феодальной контрреволюции. Большинство населения имеет сознание, сформировавшееся в феодальные времена и не принимающее с легкостью идею политической свободы. В этих условиях основные права демократического общества, как это ни кажется парадоксальным, должны обеспечиваться жесткими методами, которые могут показаться антидемократическими. Но они могут показаться такими только тому, кто уже привык к демократии в развитой форме. Левиафан Гоббса антидемократичен по форме, но демократичен по содержанию. Он есть результат общественного договора, и вся его деятельность посвящена обеспечению права на частную собственность – главного права, на котором строится вся демократия.

Применительно к школе эта, первоначальная стадия развития демократии может выражаться в том, что демократическая организация школы должна отстаиваться сильной школьной властью, решительно пресекающей всякие нарушения прав человека, посягательства на его личность и собственность, которые не прекращаются со стороны враждебной, антидемократически настроенной Среды. До тех пор, пока демократические представ-

ления не укоренятся прочно в головах всех участников образовательного процесса, демократические порядки должны устанавливаться и поддерживаться сильной административной властью в школе. Разумеется, она может исходить только от коллектива единомышленников, активно отстаивающих демократические начала в школе.

Вторая стадия развития демократии может быть связана с именем Дж.Локка. Суть предлагаемых им новаций, в сравнении с учением Т.Гоббса, можно проиллюстрировать на простом и достаточно понятном примере. Представим себе мальчишек, которых обучают играть в футбол. Они постоянно норовят нарушить правила игры – использовать подножку, толчок в спину, удар по ногам, а то и просто кулачную расправу. В это время свисток судьи не умолкает. Он непрерывно вмешивается в игру, отстаивая правила новой игры. Когда же такой строгий и активный судья заставил исполнять правила, когда эти правила превратились в самоочевидности и стали исполняться «инстинктивно» всеми участниками, роль судьи неизбежно должна быть ограничена, на что судья едва ли пойдет добровольно. Наконец, мастера футбола, играя между собой, вообще стремятся если и не обойтись без судьи вовсе, то свести его роль к минимуму.

Строгий и надзирающий за каждым шагом подданных арбитр-государство у Т. Гоббса ограничивается в правах Дж.Локком. Левиафан не терпит оппозиции, государство Дж.Локка предполагает ее наличие как обязательное условие ограничения власти государства. Начинается формирование системы сдержек и противовесов. На этой стадии развития демократии в школе необходимо создание «теневое», оппозиционного кабинета, контролирующего каждый шаг школьной администрации. Однако развитие критики должно дополняться развитием толерантности к чужому мнению: если критика при феодализме неизбежно влекла за собой насилие, «войну», то теперь она становится нормальным рабочим инструментом, обеспечивающим функционирование и развитие демократии в школе. Существование нескольких демократических школьных партий, по-разному видящих демократическую жизнь школы, разви-

тие свободы школьной печати, верховенство школьного закона над школьной администрацией, школьное правовое государство – таковы главные черты этого периода развития школьной демократии.

Наконец, третий и наивысший уровень развития школьной демократии может быть связан с именем Ш. Монтескье. Дальнейшее развитие «гражданского общества» в школе при ограничении вмешательств администрации в ее жизнь может быть обеспечено только строгим разделением школьных властей на «законодательную», «исполнительную» и «судебную». Только взаимно сдерживая и ограничивая друг друга, они смогут сохранить свободу творчества и самовыражения школьника и обеспечить соблюдение всех его прав. Традиционное для школьного самоуправления соединение их в лице директора решительно преодолевается. Школьный парламент, в котором представлены все «сословия» – педагоги, учебно-вспомогательный и обслуживающий персонал, школьники и их родители, устанавливает конституцию школы, другие законы ее жизни и принимает бюджет. Правительство школы как исполнительная власть, во главе с директором в роли премьер-министра, исполняет законы. Судебная власть школы следит за исполнением школьного законодательства.

Разумеется, движение к демократизации школы возможно только в неразрывном единстве с развитием гражданского образования школьников, родителей и педагогов, с освоением ими ключевых представлений о демократии, демократическом мышлении и демократическом образе действий, о правах взрослого человека и правах ребенка, обо всей системе демократических ценностей. Демократия в стране и в школе не может быть достигнута только на пути преобразования сознания, но она не может быть достигнута на пути слепой практики, осуществляемой методом проб и ошибок. Только единство философии и политики, практическая философия или общественная практика, несущая в себе философский смысл, может обеспечить путь к демократии в подлинном ее понимании.

Практическая педагогика толерантности и преподавание русской литературы

Сегодня, пожалуй, нет ни одного педагога в стране, который бы отрицал необходимость толерантной педагогики. Проблема, однако, состоит в том, как претворить теоретические идеи в практику реальных уроков. Поиски в этом направлении привели к тому, что уже реально наметились, по крайней мере, три подхода к решению проблемы.

Подход первый. В школах необходимо провести уроки толерантности. На этих уроках требуется объяснить понятие «толерантность», указать на различные области человеческих отношений, в которых толерантность проявляется или не проявляется до сих пор (межнациональные отношения, отношения между различными социальными группами и слоями, межконфессиональные отношения и т. п.), дать яркие примеры толерантности и призвать учащихся следовать им. Разумеется, учащимся надлежит проявить самостоятельность и подготовить рефераты, доклады, выпустить стенные газеты.

Мы намеренно изложили все эти требования предельно нетолерантным языком, используя слова «необходимо», «требуется», «указать», «дать примеры», «призвать следовать» и даже «надлежит». Таков язык инструкций. Пусть эти инструкции и принято называть методическими *рекомендациями*, но на самом деле это – приказы, распоряжения, обязательные к выполнению.

Даже о толерантности, как видим, можно говорить нетолерантно. Подобный парадокс подчеркнул в одном из своих выступлений сатирик Михаил Задорнов: «Перестройка: велено быть

свободными». Столь же нелепо, если вдуматься, звучит аналогичное предложение: «Поступил приказ быть толерантными». Приказ и толерантность несовместимы. До тех пор, пока толерантность будет внедряться в школы методами административно-командной педагогики, никакого реального результата, никакого изменения сознания достигнуто не будет.

В данном случае мы можем сказать: *содержание занятия отвечает требованиям толерантности, а метод – нет.*

Подход второй. Можно было бы взять обязательную тему, предусмотренную образовательным стандартом и учебным планом, и использовать предельно толерантный метод при её изучении. Пусть *содержание занятия задано нетолерантно, зато толерантным будет метод его выполнения.* Во что же это выльется на практике? Учитель проявит предельную толерантность к инакомыслию: он будет одинаково терпеливо выслушивать мнения подготовленных и неподготовленных учеников, отличников и двоечников. Исправлять ошибки он при этом, разумеется, не должен: все по-своему правы, каждый имеет право голоса, пусть царит полная свобода слова. Само понятие «ошибка» недопустимо: ведь это нетолерантно – считать свое мнение верным, а мнение другого – ошибочным. Оценки, конечно, тоже ставить нельзя. Урок превращается в подобие ток-шоу «Окна»: все высказывают свои мнения, скажем, о содержании «Войны и мира», кратко, невразумительно и без всякого обоснования судят о поступках литературных героев – ведь на ток-шоу надо дать высказаться всем! Из хаоса мнений ничего не следует, ничего не вытекает. Учитель превращается в ведущего, который по очереди предоставляет слово всем. У него есть право только сказать два-три предложения в конце обсуждения. Но и его мнение рассматривается как только одно из возможных мнений.

Урок, по сути, превращается в пустую болтовню. Никакой дополнительной информации в ходе его учащийся не получает. Он как пришел на урок со своим мнением, так и ушел с ним же. Учитель оказывается поставленным на одну доску с учениками.

Его авторитет, который обеспечивается не только положением за учительским столом, а многолетним изучением предмета, неизмеримо более глубокой степенью освоения культуры, сводится на нет. Его суждение по ценности приравнивается к суждению профана. Подобного рода прецеденты небезопасны. Ведь если ученики хотя бы несколько раз на подобных «уроках толерантности» отнеслись к учителю как к равному, у них сформируется привычка смотреть на него точно так же и на других занятиях. Поэтому учителя не любят подобные мероприятия. Проводя такой урок толерантности, они сразу же дают понять, что это – некая несерьезная игра, своего рода карнавал, вроде дня смены власти в школе, когда ученики разыгрывают роли директора и педагогов, а педагоги сидят за партами. Подобный карнавал существовал в средневековых городах, когда вся власть на день передавалась шуту. Но такой карнавал – как исключение – только подчеркивал незыблемость правила. Никто всерьез не предполагал, что народ может реально участвовать в управлении городом. Так и «день самоуправления» ничуть не предполагает реального участия учеников в управлении школьными делами. Такое можно допустить только *в шутку*.

Как видим, оба подхода – «Нетолерантно о толерантном» и «Толерантно о нетолерантном» – весьма далски от подлинной и эффективной педагогики толерантности. Это – две крайности. Верный путь лежит даже не между ними. Он лежит совсем в другой плоскости, на ином уровне.

В чем же, на наш взгляд, заключаются особенности этого пути?

Подход третий. Ратуя за педагогику толерантности, мы сразу же должны признать, что существует *культурная традиция*, которую невозможно отбросить даже в шутку. Как и всякая традиция, она предполагает ценность некоторых устоявшихся представлений и обязательное знание их. Конечно же, любой человек имеет право на культурное самовыражение. Но – только после того, как он продемонстрирует хорошее знание традиции. В фигурном катании, например, существуют обязательная и про-

извольная программы. Ко второй – как к подлинному самовыражению – допускаются только те, кто докажет свое умение безукоризненно выполнять обязательные фигуры.

Так и на уроках литературы – а мы будем говорить только об этом предмете – есть темы, раскрытие которых должно быть направлено прежде всего на освоение культурной традиции. Это – темы «обязательные», «несвободные». Мы поставили эти слова в кавычки потому, что на самом деле нас никто не обязывает выбирать эти темы приказом, никто не посягает на нашу свободу, навязывая определенный способ раскрытия их, не запрещает творчества.

Изучение таких тем, если угодно, тоже представляет собой проявление толерантности. Это – *толерантность к мнению наших культурных предшественников*. Мы должны уважать их мнение и знать его. Трактовка таких тем отнюдь не предписана приказом министерского чиновника или государственного идеолога. Возможно, так было в предшествующие годы. Но сегодня нам нужно объяснить ученикам, что всякий художник слова был велик именно потому, что он стоял на плечах гигантов. Ученик отличается от участника телевизионного ток-шоу именно тем, что он далеко не первым читает «Евгения Онегина» или «Мертвые души». Их читали до него миллионы людей, высказывая свои суждения. Прошли века. Со временем наиболее примитивные, необоснованные и пустые мнения просто забылись. Культурное сообщество сохранило в своей памяти лишь то, что было интересно, содержательно и незаурядно. Оно уже произвело предварительный отбор, выделив то, что достойно уважения. Поэтому было бы просто нелепо сразу же высказывать свое мнение о культурных шедеврах, не изучив того, что было сказано о них раньше. Великие литературные критики прошлого (говоря о них, мы разумеем не профессию, а умение глубоко понимать литературу и прекрасно выражать свои мысли о ней) должны быть представлены учащимся не как диктаторы, а как мудрые собеседники. Выслушать их и учесть их мнения – естественное требование толерантности. Но вовсе не обязательно с этими мне-

ниями соглашаться. С ними можно и спорить. Все дело – в уровне аргументации.

Свести все темы уроков и все темы письменных работ только к «обязательным», даже если обязывает нас не приказ, а уважение к культурной традиции, нельзя. Школа должна готовить человека к жизни. А жизнь в современном, демократическом обществе требует от человека иметь свое, самостоятельное мнение по каждому вопросу и уметь достойно выразить его. Здесь вполне уместно напомнить, что в Древней Греции гражданином полиса не считали того, кто не мог внятно высказать и обосновать свое мнение в собрании. Поэтому современная школа должна учить не только хорошо слушать и запоминать. Она должна учить хорошо говорить и размышлять самостоятельно.

Фазиль Искандер однажды сказал: «Не всякое сомнение – это мысль, но всякая мысль – это сомнение». Чтобы побудить учащихся к размышлению, культурную традицию нельзя изображать как нечто несомненное. Она вовсе не начертана на каменных скрижалях Богом – раз и навсегда. Она создана творческими людьми. То, что сегодня уже принадлежит к культурной традиции, когда-то было результатом долгих поисков и сомнений творческих людей. Если мы не научим своих учеников искать и сомневаться, российской культурной традиции они не продолжат.

Как представляется, именно обсуждения «свободных» тем и сочинения на такие темы могут наиболее способствовать развитию толерантности – и в учениках, и в учителе. Здесь, конечно, надо сразу же уточнить, что мы понимаем под «свободной» темой. Авторитарность предшествующей педагогики проявлялась и в презрительном отношении к ней. Во многих школах существовало негласное правило: снижать оценку тем, кто пишет на «свободную» тему. Ведь он явно не выучил обязательного материала. «Свободная» тема представляла собой при таком ее толковании спасательный круг для «двоечника», который ничего не прочел из школьной программы. «Как я провел лето», «Моя любимая книга» – такой примитив предлагал-

ся на разных стадиях обучения под названием «свободных» тем. Естественно, что написание сочинений по этим темам отнюдь не повышало культурного уровня ученика.

В последнее десятилетие на книжных прилавках появились сборники, открывая которые, трудно отделаться от впечатления, что они составлены бывшими «двоечниками». В них, наконец, воплотился их идеал: под одной обложкой собран весь нужный материал для списывания. Появление всякого рода «500 золотых сочинений» и тому подобных изданий привело к тому, что некоторые абитуриенты зазубривают их наизусть – в надежде получить «отлично» на вступительных экзаменах. Для того, чтобы натаскивание на уроках и на репетиторских занятиях не приносило никаких плодов, филологи Уральского университета предлагают поступающим на все факультеты, кроме филологического, главным образом, «свободные» темы. О них-то мы и хотим здесь говорить. Думается, что предлагать такие «свободные» темы можно и нужно не только на вступительных экзаменах в вуз. Школьные сочинения на эти темы и активное устное обсуждение их в форме дискуссии вполне может стать реальным вкладом в педагогику толерантности.

Что же это за «свободные» темы?

Назовем некоторые из них – с указанием факультетов, абитуриентам которых они предлагались в различные годы.

Экономический факультет

«Может быть, самая интересная жизнь – жизнь незамечательных людей» (*Е. Богат*).

«Наш мир различен и един...» (*Водсворт*).

«Где есть мысль, там есть и сила» (*Гёте*).

Философский факультет

«Голод – несчастье, а духовное одичание – катастрофа» (*Ф. Рузвельт*).

«Есть книги, которые значительнее гигантских строек» (*И. Шкляревский*).

Факультет политологии и социологии

«Главное – не получать, а заслуживать» (*М. Карамзин*).

«Дети всегда больше похожи на свое время, чем на своих родителей» (*Ю. Трифонов*).

Исторический факультет

«Я – историк, поэтому часто думаю о будущем» (*Н. Конрад*).

«Все прогрессы реакционны, если рушится человек» (*А. Вознесенский*).

«С веком можно совпадать,
Не совпадая с каждым часом»

(*Л. Григорьян*).

Факультет психологии

«А может, мир вокруг недоустроен ещё и потому, что плох и я?» (*В. Ковда*).

«В гении то прекрасно, что он похож на всех, а на него – никто» (*О. Бальзак*).

Факультет культурологии

«Есть ценностей незыблемая скалка...» (*О. Мандельштам*).

«Всякое искусство совершенно бесполезно» (*О. Уайльд*).

«Самая большая власть – власть обаяния» (*А. Скрябин*).

«Сила, противостоящая реакции, – это не революция, а творчество» (*А. Камю*).

Математико-механический факультет

«Свобода означает ответственность. Вот почему многие боятся ее» (*Б. Шоу*).

«Человеком стать – это искусство» (*Новалис*).

Биологический факультет

«Бич человека – это воображаемое знание» (*М. Монтень*).

«Мы слишком много живем в книгах и недостаточно в природе» (*А. Франс*).

«Смерть страшна, но еще страшнее было бы сознание, что будешь жить вечно» (А. Чехов).

«Надо любить жизнь больше, чем смысл ее...» (Ф. Достоевский).

Почему мы считаем, что работа над «свободными» темами такого рода может и должна принципиально отличаться от работы над темами «обязательными»? Почему она может способствовать развитию толерантности?

Есть вещи, которые всегда подразумеваются в школе «по умолчанию». Так, все, что написано в учебнике, – верно. Все, что вошло в программу, – необходимо. Учитель, который обстоятельно изучал «программные» произведения на институтской скамье и долгие годы преподает их по учебнику, знает, следовательно, что верно и что необходимо. Его авторитет, таким образом, понимается учеником не как его личный авторитет, а как авторитет программы и книги, «рекомендованных» государством (на самом деле государственная «рекомендация» воспринимается как предписание). Поэтому даже тогда, когда учитель предлагает ученикам вступить в толерантный и свободный обмен мнениями, он «по умолчанию» воспринимается вовсе не как равная сторона в дискуссии. Он воспринимается не как человек, который превосходит учеников в знании и в жизненном опыте, а как представитель государства, предлагающего к усвоению некоторые обязательные истины.

Такая стартовая диспозиция, принятая «по умолчанию», сразу же нарушается при обсуждении «свободной» темы или при выборе ее для написания сочинения. «Свободные» темы сразу же ставят учителя и учеников в равные стартовые условия. Ведь цитаты выбраны вовсе не из «программных» произведений. Авторы не входят в «обойму» классиков, каждое суждение которых достойно быть высеченным в граните. А если и входят, как в приведенных нами примерах А. Чехов и Ф. Достоевский, то изречение их представляет собой парадокс. Всерьез ли это было сказано? Или это шутка? А быть может, намеренная провокация, подталкивающая читателя к размышлениям?

Учитель и ученики, приступая к рассмотрению подобной темы, одинаково могут сказать, подобно Сократу: «Я знаю только одно – что я ничего не знаю». Ни один из участников диалога не может провозгласить себя обладателем истины. Они всего лишь вместе направляются на ее поиски. На этом пути и выяснится, кто чего стоит реально.

Некоторые из цитат принадлежат нашим современникам, как известным, так и не особенно известным. С современниками можно спорить. Это о мертвых нужно либо молчать, либо говорить только хорошее. А про современника можно прямо сказать, что он ошибается. Не согласиться с ним. Даже известный поэт – современник может быть нелюбимым, «не твоим». О Пушкине или Лермонтове, к примеру, на уроке этого сказать невозможно. Общая тональность разговора при обсуждении «свободных» тем такова: вот, жил человек, однажды высказал такое необязательное мнение. Согласимся ли мы с ним?

Разумеется, на вступительных экзаменах в вуз комиссия не имеет права спрашивать что-то такое, что не изучалось в школе. Но будущий абитуриент, размышляя на «свободную» тему, может привлечь все те знания, которые были получены на уроках литературы, истории, равно как и на остальных. Если же обсуждать «свободную» тему в классе, устроив свободную дискуссию по ней, то неизбежно выяснится, что разные ее участники неизбежно привлекут различный материал из школьной программы. Здесь-то и выяснится, что эта программа вовсе не представляет собой свод обязательных мнений, которые нужно только заучить наизусть. За изложенным в учебнике материалом участники дискуссии смогут увидеть живых людей, которые далеко не всегда соглашались друг с другом. Стало быть, спор, столкновение мнений – это нормально. А полное единомыслие – это аномалия. Гармония возможна только между разными звуками. Культура существует только при наличии разномыслия.

Можно начать с написания сочинений на «свободную» тему, а затем устроить дискуссию. Можно, наоборот, вначале пообсуждать «свободную» тему устно, а затем перейти к письменно-

му творчеству. В первом случае будущие участники спора лучше познакомятся с книгами, смогут цитировать их в ходе полемики. Во втором – сразу же убедятся, что возможны самые разные интерпретации темы, а потому воспроизведут спор в классе в виде диалога с самим собой в сочинении.

В любом случае, можно сказать одно: школьника надо специально учить – и дискуссии, и написанию сочинений на «свободную» тему. Сегодня он наивно полагает, что говорить и писать умеет всякий. Говорить его научили в раннем детстве, а писать – в первом классе. Но любого, кто пришел в секцию легкой атлетики, заново учат бегать. А каждого будущего актера заново учат ходить на занятиях по сценическому движению. Так и того, кто приобщается к культуре, говорить и писать требуется учить заново. Иначе он никогда не достигнет высоких результатов.

Дело даже не в том, что требуется освоение особого, культурного языка – устного и письменного. Дело в том, что *человек, не затронутый культурой, изначально нетолерантен*. Таковую его нетолерантность можно назвать наивной, неосознанной. Человек с детства простодушно верит, что всё – именно таково, каким ему видится и представляется. Есть два мнения – мое и ложное. Философия, которая преподавалась в школах и в вузах еще два десятилетия назад, закрепляла это убеждение, когда утверждала, что *человек отражает действительность*. Человек уподоблялся зеркалу, которое ничего не должно *добавлять от себя*. Стало быть, все нормальные зеркала должны отражать одно и то же. А если какое-то зеркало отражает что-то другое, то оно является *кривым*. Его надо разбить, как заводской брак.

Наивное отождествление себя с зеркалом далеко не так безобидно. Юный человек может рассуждать так. Я – нормален, иначе меня отправили бы в школу для ненормальных. Если я нормален и, значит, нормально отражаю действительность, то мне вполне достаточно смотреться только в себя, совершенно не интересуясь другими. Я, как нормальное зеркало, отражаю мир верно. И другие нормальные люди отражают мир точно так же. Так зачем же мне, спрашивается, интересоваться их мыслями? Эти мысли, бу-

лучи нормальными отражениями одного и того же мира, точно такие же, как и мои. Мне достаточно знать только свои мысли, поскольку я полагаю, что у других – точно такие же.

Первое, с чем придется столкнуться учителю, – это совершенно однозначное толкование каждым учеником «свободной» темы. Он будет искренне убежден, что его понимание темы – единственно возможное. Как он понял тему, такова она и есть «на самом деле», «в действительности». Когда учитель скажет, прочитав его сочинение, что он понял тему неправильно, не раскрыл ее, ученик отнюдь не усомнится в себе. Он по-прежнему будет считать, что был прав. Просто он не знал, как *надо* писать. А вот учитель знает, как *надо*, то есть как требует государство. Известный призыв «Жить не по лжи!», если вдуматься, порожден авторитарным мышлением. Тот, кто выдвигает такое требование, наивно верит, что сам, несомненно, знает правду. Так и ученик думает, что его понимание темы есть единственно верное и единственно возможное правдивое ее *отражение*. Учитель наверняка думает так же. А говорит нечто иное только потому, что лжет. Почему же? Да потому, что его заставили лгать. Разумеется, такой лицемер доверия не заслуживает.

Предварительная дискуссия по «свободной» теме позволяет существенно поколебать наивную авторитарность мышления. Свои трактовки темы могут предложить разные ученики, которых их «положение», вернее, его полное отсутствие отнюдь не заставляет кривить душой. Можно, конечно, объявить их для собственного успокоения дураками, которые ничего не поняли. Но среди тех, кто мыслит не так, как я, вовсе не все заслужили такую репутацию в классе. Здесь уже есть над чем призадуматься...

Педагог, который стремится к развитию толерантности в учениках, должен в ходе обсуждения «свободной» темы подчеркивать не совпадения, а именно расхождения мнений, которые высказываются участниками дискуссии. Ведь толерантность – это ненасильственное существование разномыслия (М. Б. Хомяков). Психология современного учащегося во многом определяется боязнью ошибки. Оставшись при обсуждении «свободной» темы

без учебника и без подсказки учителя, он вынужден высказывать собственное мнение. Такая непривычная свобода слова пугает – ведь она предполагает и личную ответственность за сказанное. Ученик от неуверенности ищет опоры в суждениях одноклассников. Конформизм в этой ситуации оказывается естественным выражением психологической самозащиты.

Разрушение такого наивного конформизма является первой задачей педагогики толерантности. Существует, по меньшей мере, два метода, которые может использовать учитель.

Первый метод может быть назван «индивидуализацией спора». Он состоит в том, чтобы постоянно побуждать участников дискуссии к чёткому определению собственной позиции. То, что говорит при обсуждении «свободной» темы ученик, ещё отнюдь не представляет собой выражения вполне сложившегося у него мнения. Он пытается размышлять вслух, порой сам противореча себе. Кроме того, он в ходе выступления по привычке ориентируется на реакцию учителя и одноклассников, пытаясь понять, правильно он говорит или нет.

Остальные участники дискуссии тоже слушают его с этой же установкой. Они выделяют в выступлении «правильное» и «неправильное». Правильным, разумеется, им кажется то, что соответствует их собственным мыслям.

Учитель, ведущий дискуссию на «свободную» тему, имеет возможность резко обострить ее ход, если кратко перескажет содержание только что услышанного выступления ученика своими словами. Например: «Стало быть, вы утверждаете, что... Вы придерживаетесь того мнения, что...». Сам ученик, только что размышлявший вслух, бывает, как правило, удивлен, когда содержание его выступления будет изложено учителем как четкое, вполне определенное мнение. Он, можно сказать, впервые осознает внятно, что именно он сказал, и непременно попытается уточнить свою позицию. Однако при этом авторитет учителя неизбежно побудит ученика к оправдательным интонациям.

Поэтому более эффективным является прием, использовавшийся еще в античных школах риторики. Там каждый следую-

ший участник дискуссии должен был начать свое выступление с изложения сути позиции предыдущего оратора. Это должно быть сделано, разумеется, со всем подобающим уважением к нему. Опыт проведения дискуссий со старшеклассниками показывает, что они с удовольствием принимают предложенные им «взрослые» правила обращения к оппоненту. Учителю, естественно, надо рассказать о них предварительно и даже специально научить тем формулам вежливости, которые используются в публичных спорах.

Можно и нужно предложить одноклассникам, которые участвуют в дискуссии, обращаться друг к другу по имени и отчеству. Первоначально это вызовет бездну недоумения и веселья, будет воспринято как игра. Непременно обнаружится, что никто в классе не знает друг друга по отчеству. Но затем придет мысль: «А почему, собственно, и нет? Неужели мы не заслуживаем вежливого обращения к себе?» Игра будет с удовольствием принята.

Согласимся с тем, что цивилизованная дискуссия невозможна, если участники ее будут называть друг друга уменьшительными именами. Надо потребовать, что бы в ходе спора использовались только корректные формулы – даже в случае несогласия с оппонентом. Надо научить этим корректным формулам, которых старшеклассники не ведают. Например: «Уважаемый Петр Васильевич полагает, что... Не могу согласиться с высказанным Татьяной Ивановой мнением... Едва ли Сергей Сергеевич прав, утверждая, что...».

Такой «взрослый» речевой этикет, с одной стороны, заставляет находить соответствующие ему серьёзные аргументы. Он не только учит вежливости, но и заставляет серьезно относиться к мнению другого, который уже не может быть «уничтожен» уменьшительным именем или аргументом против личности. С другой стороны, непривычные «взрослые» обращения разряжают атмосферу дискуссии, позволяют сбить ее эмоциональный накал. Непременно нужно напомнить участникам спора, что умение говорить по очереди, не перебивая оппонента и не персе-

крикивая его, является великим достижением цивилизованного человечества.

Услышав пересказ собственной точки зрения из уст одноклассника, предыдущий участник дискуссии неизбежно испытывает потребность уточнить свою позицию. Он начинает понимать, что мысль, которая казалась простой и очевидной ему самому, вовсе не делается такой же для других при неточном, приблизительном ее изложении. Он начинает понимать важность строгого подбора нужных слов. Еще большим уроком для него становится то, что его собственное мнение, даже многократно уточненное и доведенное до максимально возможной ясности, отнюдь не убеждает других. Приводя свои возражения, он тоже должен будет начать с пересказа позиции оппонента. Это побуждает его внимательно слушать и даже записывать наиболее важное.

Толерантность как раз и заключается в том, чтобы не вкладывать в уста оппонента то, что он, по вашему мнению, должен сказать, а внимательно выслушивать и понимать его, вникать в ход его мыслей.

Второй метод, направленный на разрушение конформизма, может состоять в *разделении класса на несколько «команд»*. Этот метод можно использовать на начальных стадиях обучения толерантной дискуссии – тогда, когда ученики еще не привыкли свободно выражать свое собственное, *личное* мнение, когда они ещё боятся ответить неправильно и получить плохую оценку.

Не только школьник, но и взрослый человек иногда не может набраться смелости, чтобы выразить ту или иную мысль от своего имени. В групповой психотерапии для облегчения его задачи ему предлагают выбрать себе другое имя и говорить как бы от лица другого, снимая с себя ответственность за сказанное. Но и этого еще мало, когда в классе проводятся первые литературные дискуссии. Задача настолько сложна, что надо обеспечить школьникам поддержку друзей.

Всё это можно сделать, если проводить первые дискуссии в форме ролевых игр. Учитывая популярность профессии юриста

среди современных старшеклассников, можно предложить им разыграть суд – как свободное состязание сторон при обсуждении «свободной» темы. (Естественно, что при этом мы вовсе не призываем возобновить практику идеологически тенденциозных «судов» над литературными героями, которые были популярны в школе 20-х годов прошлого века).

Можно предложить классу провести голосование: например, пусть каждый напишет на листочке имена и фамилии трех учеников, которые достойны, по его мнению, быть капитанами команд. Те, кто наберет наибольшее количество голосов, и станут капитанами команд. В случае возникновения претензий к капитанам в ходе ролевой игры учитель всегда может сослаться на то, что выбор был осуществлен «народом» класса. Опыт показывает, что результаты выборов долго обсуждаются в классе, а выбранные неформальные лидеры получают дополнительный запас уверенности в себе.

Итак, те, кто набрал наибольшее количество голосов (подсчет их доверяется, естественно, самим ученикам, сидящим на первой парте), объявляются капитанами и приглашаются к доске. Затем они по очереди выбирают себе в команду по одному игроку (вначале первый, затем второй, затем третий, потом снова первый и так далее), пока по командам не будет распределен весь класс. Капитаны команд, таким образом, разделяют ответственность за подготовку ролевой игры – ведь они сами набирали себе команды.

После формирования команд, которое редко занимает больше пяти минут, но весьма важно в психологическом плане, проводится жеребьевка. Капитаны вытягивают одну из записок с названием той роли, которую команда будет играть.

Класс делится таким образом на три команды – «прокуроров», «адвокатов» и «судей». Предлагая им обсудить «свободную» тему, учитель говорит, что задача «прокуроров» – доказать неправильность высказанной мысли или, по крайней мере, найти те пределы, за которыми она неверна. «Адвокаты», в свою очередь, должны найти аргументы в поддержку автора цитаты,

превращенной в «свободную» тему. «Судьи» председательствуют, организуют и поддерживают цивилизованную дискуссию, не позволяя сторонам перебивать друг друга и заставляя их придерживаться регламента, а затем выносят свой вердикт, обосновывая его.

Опыт показывает, что ожесточенный спор может привести к личным обидам на оппонентов, которые порой сохраняются в классе на несколько дней. Кроме того, проигравшая команда почти всегда обвиняет судей в несправедливости. Ситуацию может разрядить выбор четвертой команды – «прессы». Она в заключительном выступлении комментирует ход и итоги «процесса», изображая и «прокуроров», и «адвокатов», и «судей» со всеми достоинствами и недостатками, позволяя им посмотреть на себя со стороны.

Впрочем, каждый из учителей имеет свой собственный опыт и свою излюбленную методику организации подобных дискуссий в классе. Мы подчеркиваем важность такого обсуждения «свободных» тем потому, что *толерантность может быть проявлена только при наличии конфликта*. Деление на команды позволяет с самого начала обеспечить столкновение противоположных мнений и покончить с наивным конформизмом хотя бы на время дискуссии.

Сделать это очень важно, поскольку до сих пор конфликт рассматривается в школе – опять же «по умолчанию» – как нечто исключительно негативное. Его немедленно пытаются ликвидировать, причем делают это авторитарными методами. В этом – одна из причин того, что школа сегодня не отвечает требованиям жизни в демократическом обществе: цивилизованному и толерантному разрешению конфликтов самими их участниками она не учит. В повседневной жизни за ее стенами ученики постоянно и достаточно умело отстаивают собственные мнения, конфликтуют, доказывая свою правоту. В школе же конфликты гасятся в зародыше. Есть только один правильный ответ. И он есть *всегда*. Если он не содержится в учебнике, то окончательный вердикт выносит учитель. Оставить какую-то проблему не-

разрешенной – не в правилах современной школы. Тем более не в ее правилах признать, что проблема неразрешима в принципе. Что это – *вечная* проблема, и вечна она именно потому, что неразрешима. Что, следовательно, каждый волен иметь свое собственное мнение по данной проблеме, обосновывать и отстаивать его, спорить и находить компромиссы.

Если школа должна готовить к реальной жизни, в которой конфликты интересов постоянно возникают и постоянно разрешаются, то она, школа, может учить толерантности, *моделируя конфликты на уроках литературы и предлагая цивилизованные процедуры их разрешения.*

Только устные дискуссии по «свободным» темам могут обеспечить предварительную подготовку учеников к написанию ими сочинений. «Внешний» толерантный диалог, который становится всё более и более привычным благодаря регулярным дискуссиям на уроках, со временем превращается во «внутренний» диалог, составляющий суть размышлений автора сочинения.

Любой учитель-словесник прекрасно знает уже набившее оскомину выражение – «диалог автора с самим собой». Но как добиться того, чтобы этот диалог присутствовал в сочинении ученика? И что, собственно, означает это выражение? О чём автор сочинения будет спорить с самим собой? И с самим ли собой он будет спорить?

Попытаемся разобраться в этом.

«Свободная» тема сочинения – это отдельно (от общего текста) взятое высказывание того или иного мыслителя, в основе своей имеющее некий конфликт, столкновение привычного и нового, некую странность, парадокс. Автор видит этот конфликт и предлагает определенное его разрешение. Его суждение – не аксиома. Это, может быть, теорема, но авторское доказательство ее осталось неизвестным.

Всё это стоит с самого начала объяснить старшеклассникам.

Итак, есть определенный конфликт в культуре, который, как правило, представляет собой продолжение конфликта в обществе. Автор цитаты, превращенной в «свободную» тему, считает

этот конфликт очень важным. Иначе он не взялся бы за перо и не вступил в спор, приняв одну из сторон в нем.

Следовательно, начинать размышления над «свободной» темой надо не с того, как *именно ты* ее понимаешь *сегодня*. Начинать надо с попытки восстановить суть спора, в который включился писатель, живший в далеком или недалеком прошлом. Между кем и кем шёл этот спор в его время? Не было ли у этого спора долгой предыстории? Не продолжается ли он по сегодняшней день? Кто именно его продолжает в современной России?

Здесь-то от будущего автора сочинения и потребуются хорошее знание культурной традиции и современного состояния литературы. Разумеется, одним литературным материалом ограничиваться не нужно. Ведь всякий литературный спор прямо связан с жизнью общества. В высшей степени уместно привлечение материала, изученного на уроках истории, обществознания, сведений о жизни сегодняшней России, которые дают средства массовой информации. Но чрезмерно увлекаться этим не следует. Важно не забывать, что сочинение – это работа по *русской литературе*. Поэтому главное внимание следует уделить именно ей.

Итак, мы сделали первый шаг – выяснили суть того *конфликта*, откликом на который было суждение писателя, ставшее «свободной» темой сочинения. Теперь нам предстоит сделать второй шаг – осмыслить *позицию автора цитаты-темы*. Есть конфликт и есть человек, который выразил свое отношение к нему. Что он сделал? Ринулся в бой со всем пылом и страстью, безоговорочно приняв одну из сторон? Попытался понять обе конфликтующие стороны и встать над схваткой? Продемонстрировал, что спор абсурден и пуст? Нарисовал пародийные портреты спорщиков?

Если мыслитель поступил именно так, а не иначе, то почему? Выбор его позиции наверняка был связан с тем, какую он прожил жизнь, у кого он учился, кто из культурных предшественников и современников оказал на него наибольшее влияние. Мы должны понять не просто слова, а *человека*, сказавшего их.

А для этого нужно узнать о нем как можно больше. Остались его дневники и письма, в которых он прямо высказывает свои мысли. Сохранились воспоминания его друзей и недругов. Мы должны восстановить по всем этим материалам, каков был творческий человек сам. И только тогда можно будет понять, какие из героев его произведений говорят его голосом, а какие – голосами его оппонентов.

Великий художник слова всегда отличается способностью понимать других людей. Именно потому в его произведениях, в отличие от голливудских «боевиков» или примитивных агиток пролеткульта, нет одного абсолютно положительного героя, который сражается с абсолютными злодеями и негодяями. Художественная правда, чувство которой и заставляет читателя воспринимать литературное произведение как реальную жизнь, несовместима с «шершавым языком плаката». Даже те литературные персонажи, которых принято именовать отрицательными, в произведениях великих художников слова имеют притягательные черты.

Анатолий Курагин красив, обаятелен – иначе он не покориł бы сердце Наташи Ростовой. Элен Безухова слывет звездой столицы, в ее салон приходят выдающиеся люди. Нельзя же утверждать, что все они – глупы.

Возможно, проблема здесь в том, что наши недостатки являются продолжениями наших достоинств. Человек, который стремится понравиться множеству людей, растрчивает свою душу на всех. В результате у него нет настоящих привязанностей и симпатий, нет настоящих друзей. Он улыбается всем – но не любит по-настоящему никого. Сегодня есть даже профессии, представители которых должны, как А. Курагин и Э. Безухова, нравиться всем, чтобы легко устанавливать и поддерживать контакты с ними. Это – специалисты по связям с общественностью, телеведущие, корреспонденты средств массовой информации. Они не могут позволить себе роскоши кого-то любить, а кого-то ненавидеть. Леонид Якубович по должности своей должен быть всероссийским любимцем. Он не может на своем «Поле чудес»

выразить презрение к кому-то из участников передачи, высмеять его глупость, даже продемонстрировать скуку от того, что слышит в тысячный раз одни и те же примитивные слова. Суперкоммуникабельность достигается за счет глубины чувств, а платой за способность глубоко чувствовать и мыслить всегда оказывается одиночество.

Когда Л. Н. Толстой создавал образы Курагина и Безуховой, он вовсе не хотел изобразить абсолютно отрицательный социальный тип. Он хотел изобразить человека, который ненавистен ему лично. Сам Л. Н. Толстой чувствовал себя в обществе неловко и внешней красотой не отличался, салонных разговоров вести не умел. Свою человеческую ценность он видел в умении тонко чувствовать, глубоко мыслить. Многие конфликты в «Войне и мире» – это конфликты между интравертами и экстравертами, в которых симпатии автора явно на стороне первых. Толстой показывает трагичность союза, в который вступают человек коммуникабельный, но поверхностный, с человеком глубоким, но нелюдимым. Но было бы неверно считать, что Толстой ратовал за общество, в котором будут жить одни интраверты, только лишь люди, которые заняты собственным внутренним миром. Такое общество быстро развалилось бы. Поддержание «связей с общественностью» всегда было важной социальной проблемой.

Отметим вот что: образы Курагина и Безуховой именно потому получились столь жизненными, что сам Толстой *понимал* их, несмотря на неприязнь. Он понимал жизненную логику их поступков. Он сам чувствовал себя Курагиным или Безуховой, когда писал о них. Возможно, его неприязнь объяснялась именно тем, что он хотел быть таким же коммуникабельным, обаятельным, легким и блестящим, но, увы, не мог?

Когда великий писатель создает образы своих литературных героев, в каждом из них без исключения должна быть частица его самого. Иначе они лишатся достоверности, сделаются ходульными, упрощенно-карикатурными. И в Андрее Болконском, и в Пьере Безухове, и в Наташе Ростовой, и в Анатоле Курагине, и в Элен Безуховой есть часть Толстого. Он понимал их всех.

В тот момент, когда он представлял себя на их месте, он неизбежно проявлял толерантность к ним. Ведь нетолерантность хорошо выражается словами: «Не понимаю и не желаю понимать!» А художник себе позволить этого не может. Другое дело, что *после* понимания и описания он может выразить свое неприятие такого героя, антипатию к нему. Французы неправы, когда говорят: «Понять – значит простить». Можно понять и не простить. Понять и не принять. У любой толерантности есть границы. Психологическая наука тоже должна понять внутренний мир преступника – террориста, насильника, убийцы, но вовсе не обязана их принимать. Но понять человека можно, только находя в себе самом сходные черты и побуждения. Понять террориста не сможет человек, который никогда не испытывал приступов агрессии, стремления силой подавить и уничтожить противника. Понять его может только тот, кто тоже испытывал приступы агрессии, но находил силу и мужество подавлять их в себе. И наша ненависть к преступнику объясняется именно тем, что он, в отличие от нас, не находит нужным накладывать на себя принятые в обществе моральные ограничения. Он ни в грош не ставит все остальное общество – и нас в том числе.

Возможно, Л. Н. Толстой сам хотел бы быть А. Курагиным, но подавил в себе это желание как недостойное. Возможно, А. С. Грибоедов хотел бы бросить в лицо своему окружению все те обвинения, которые бросил его Чацкий. Но – сдержал себя, причем вовсе не из трусости. Просто он, как государственный муж и здравомыслящий человек, сознавал необходимость «связей с общественностью», понимал, что общественная жизнь – это высшая ценность, ради которой приходится поддерживать отношения даже с теми, кого ты не любишь. Мясник, к примеру, не понимает врача, не разделяет его представлений о жизни. И у того, и у другого есть много претензий к пожарному или к милиционеру. Но если поддерживать отношения только с теми, кого понимаешь и любишь, ты останешься без мяса, без защиты и без медицинской помощи. Великий писатель стремится понять всех и научить этому своих читателей. В свою очередь, он сам

пишет не о реальных мясниках, врачах и милиционерах, а о том, каким бы мясником, врачом и милиционером был он сам, если бы был им. А уже потом, создав все эти образы на основе понимания, он волен выражать симпатии и антипатии, объяснять, почему он выбрал бы эту, а не иную стезю в жизни.

Таким образом, понимание *автора* как человека неизбежно должно стать ключом к пониманию его литературных героев. И, наоборот, – изучая литературных героев, мы все лучше и лучше понимаем автора как человека.

Итак, у нас уже есть *конфликт* и есть *автор как человек*, выразивший к этому конфликту свое отношение. Теперь – и только теперь! – можно сделать *третий* шаг – выразить в сочинении *собственное отношение* и к конфликту, и к тому способу его разрешения, которое избрал автор цитаты-темы.

Поясним это на конкретном примере. Вот перед нами одна из приведенных «свободных» тем: «Все прогрессы реакционны, если рушится человек» (А. Вознесенский). В большинстве случаев школьник или абитуриент, стесненный во времени, начинает торопливо размышлять о предложении, которым формулируется тема. Он быстро пробегает его взглядом, выделяет ключевые слова и делает вывод: надо писать что-то про прогресс и про человека. Пишущий сочинение быстро вспоминает, что он помнит и что может написать на эти темы. Следуют рассуждения о прогрессе, затем – о человеке вообще и, если остается время, о влиянии прогресса на человеческую жизнь. Понятие «прогресс» в России принято связывать, главным образом, с развитием науки и техники. Имя Андрея Вознесенского вспоминается с трудом, а его стихи – тем более. В результате оказывается, что в сочинении мало литературного материала, зато много собственных рассуждений школьника или абитуриента о прогрессе вообще и о человеке вообще. В лучшем случае можно назвать тот жанр, в котором написано сочинение, непрофессиональной публицистикой.

Браться за сочинение на эту «свободную» тему можно только тогда, когда ты знаешь, во-первых, суть конфликта, который за-

ставил А. Вознесенского взяться за перо, а во-вторых, хотя бы немного знаком с его творчеством и жизнью.

Конфликт, если выразить его суть кратко, заключался в том, что высокие научно-технические достижения были достигнуты в СССР благодаря использованию тоталитарных, административно-командных методов. Стремительное развитие оборонной промышленности и других отраслей, обеспечивающих производство самых современных вооружений, было достигнуто ценой суровой дисциплины, а порой – и насилия. Ученые за колючей проволокой, армии заключенных, при помощи лопаты и кайла возводившие ядерные реакторы, – все это отнюдь не способствовало расцвету человеческой личности, обеспечению ее прав и свобод. Даже свободные строители мощной советской индустрии должны были, в соответствии с призывами пропаганды, совершенно забыть о себе, полностью раствориться в коллективе, который представлялся сложной живой машиной, производившей знания или строившей промышленные объекты. До тех пор, пока такое положение можно было оправдывать войной и последовавшей за нею гонкой вооружений, *чрезвычайными* интересами страны, которая борется за выживание, с ним еще можно было мириться. Но после разоблачения «культа личности» Сталина и массовых репрессий российская интеллигенция выступила в защиту человеческих прав.

А. Вознесенский, Р. Рождественский, Е. Евтушенко, Б. Ахмадулина обратились прежде всего к молодым ученым и инженерам, стремясь приобщить их к поэзии, к высоким ценностям гуманистической культуры. Человек не должен быть машиной, даже если он занят организацией самого современного производства. Поэтические вечера в Политехническом музее собирали огромные аудитории. Поэзия вышла на стадионы. Речь шла не просто о споре «физиков» и «лириков». Речь шла о том, что каждый «физик», каждый «производственник», при всей важности его профессии для научно-технического прогресса, не может ограничиваться только решением профессиональных задач. Он, будучи свободным человеком, должен задумываться о

смысле своей работы и смысле своей жизни, должен нести ответственность за свои достижения, должен реально влиять на политику своей страны, чтобы эти достижения не принесли вред всему человечеству и каждому отдельному человеку. Эта гуманистическая инициатива, естественно, противоречила тоталитарной идеологии СССР. Именно потому Н. С. Хрущев, на словах ратовавший за преодоление последствий «культа личности», в грубой форме предложил А. А. Вознесенскому убраться из страны, если он не согласен с ее социальным строем.

Если бы тот, кто выбрал эту «свободную» тему для своего сочинения, предварительно подумал о социальном и культурном конфликте, на который она указывает, а затем – о позиции А. А. Вознесенского в этом конфликте, он мог бы определить, на какой материал можно опираться при раскрытии темы. Ему непременно потребовались бы и знания по истории России XX века, и знания, полученные при изучении обществознания. Из литературных произведений он мог бы опираться не только на поэзию и прозу второй половины XX века. Тот же, в сущности, конфликт раскрывается и в «Котловане» А. Платонова, и в «Отцах и детях» И. Тургенева и даже в пушкинском «Медном всаднике». Могут ли самые великие технические свершения оплачиваться превращением человека в «винтик», в «расходный материал» для «покорения природы»? Человек – это цель прогресса или только средство для его достижения?

Только поставив эти вопросы, можно было бы перейти к изложению собственных ответов на них, ссылаясь при этом и на мнения современников. Ведь так называемый спор «физиков» и «лириков» не закончен. Еще пятнадцать лет назад приоритет естественных и технических профессий не вызывал у молодёжи особых сомнений. Сегодня выпускники школ отдают явное предпочтение гуманитарным. Юрист, психолог, журналист, специалист по связям с общественностью – все эти профессии считаются более престижными и важными, чем профессии инженера, ученого-естествоиспытателя, даже «засекреченного физика», который еще недавно был вне всякой конкуренции,

овеванный романтическим идеалом. Но надолго ли это? Жизнеспособно ли общество, которое не развивает собственную промышленность, отстает в области естественных и технических наук? Какую же профессию выбрать сегодня?

Наш совет – выяснить вначале суть конфликта, на который указывает «свободная» тема, задуматься о позиции автора цитаты, и только затем переходить к собственным размышлениям – ничуть не усложняет задачу тому, кто собирается писать сочинение. Наоборот, ему предлагается некий алгоритм размышлений, чтобы быстро оценить свои возможности, определить, достаточно ли у него знаний, чтобы справиться с этой темой, или лучше предпочесть другую.

В любом случае, нужно помнить одно. Сочинение на «свободную» тему не может быть монологом, к которому тяготеет человек, девственный в культурном отношении. Оно не может быть изначально нетолерантным изложением собственного мнения или пересказом безапелляционного мнения учителя, который основывается на «рекомендованном» министерством учебнике. Мы вовсе не хотим обидеть ни учителей, ни авторов учебников. Мы вполне сознаем, что любой учебник рождается в муках, что его написание – процесс творческий, полный сомнений. И учитель отнюдь не чужд творчества – разумеется, тогда, когда у него остается время на размышления, когда он не превращен в винтик напряженно работающего конвейерного производства выпускников. Мы говорим о том, *каков учитель и учебник в восприятии ученика*. Сегодня, увы, ученик считает, что «пройденное» на уроке литературы – это определенная государством истина в последней инстанции. Надо просто пересказать это «пройденное» в сочинении – и отличная оценка будет гарантирована. Отсюда – тяга к авторитарному монологу.

Педагогика толерантности, наоборот, предполагает, что сочинение – как на «свободную», так и на «несвободную» тему – это диалог, в котором участвует множество собеседников. Это действительно «диалог автора с собой». Но в этом диалоге воспроизводятся очень многие голоса, услышанные автором ранее.

В таком диалоге по поводу определенного социального конфликта, специфически выраженного в литературном произведении или даже в одной цитате-теме, участвуют, во-первых, автор этого произведения или цитаты; во-вторых, школьный учитель литературы (а также учитель истории, учитель обществознания и другие учителя); в-третьих, одноклассники, которые участвовали в дискуссиях по этой или близким темам; в-четвертых, родители, учившие школьников жизненной мудрости; в-пятых, все авторы книг, статей, радио- и телепередач, спектаклей, которые представляются пишущему сочинение важными в связи с избранной темой. Толерантность того, кто пишет сочинение, выражается в способности выслушать внутри себя голоса их всех, упомянуть наиболее важные из мнений в своей работе, а затем высказать свое собственное суждение.

Но и это – ещё не все. Есть ещё один участник такого многоголосого диалога. О нём часто забывают, потому что он ничего не говорит. Он только слушает. Но от этого не перестает быть самым важным. Мы имеем в виду преподавателя, который будет проверять сочинение и ставить за него оценку. Дело, конечно, не в том, что он преподаватель, а потому и важен. Он, если угодно, *компетентный читатель*. Такой читатель, выставяющий свою оценку, есть у каждого литературного произведения, а вовсе не только у сочинения школьника или абитуриента.

И к этому читателю тоже надо проявлять толерантность.

Писатели часто лукавят, говоря, что они любят своего читателя. Это абсолютно верно только в одном случае – если писатель пишет «для себя», то есть является единственным читателем своих произведений. Графоманы нетолерантны к своим читателям. Они высокомерно не желают учитывать их мнений, называя читателей «толпой», а себя полагая непризнанным гением. Но любой настоящий писатель пишет, конечно, не только для себя. Ему, конечно, было бы легче, если бы совсем не приходилось учитывать того, что потенциальные читатели имеют свой взгляд на проблему, свои мысли и убеждения. Тогда бы можно было писать одному тебе понятным языком, ни под кого не под-

лаживаясь. Это значило бы – потерять читателей. Возможна и другая крайность – писать на языке возможных читателей. Тогда автору угрожает опасность потерять себя.

Следовательно, и здесь есть конфликт интересов, который нужно толерантно разрешать. Интересы автора и интересы читателя должны быть учтены в равной мере.

Такая практическая толерантность должна проявляться уже во вступлении к сочинению, которое сразу настраивает читателя на нужную волну, помогает ему услышать и понять пишущего.

Главный урок, который дает литература, – это постижение того, что мы живем в мире людей, каждый из которых имеет право на собственное видение мира. Мы можем изменить их мнение, но только тогда, когда приведем убедительные доказательства на понятном им языке. Если же это мнение изменить не удастся, надо хотя бы понять, чего хочет другой человек, и объяснить ему, чего хочешь ты. Свобода одного человека может быть ограничена только свободой других. Такова единственная основа для толерантного диалога.

Язык как граница мира: проблема толерантного понимания (на примере анализа романа японского писателя Абэ Кобо «Женщина в песках»)

Задача создания открытого общества самым непосредственным образом связана с решением проблемы взаимопонимания. Она, пожалуй, является одной из самых важных в истории человечества и существует как на макроуровне международной политики, так и на микроуровне межличностных отношений. Ведь именно из-за отсутствия возможности встать на позицию оппонента, из-за нежелания оценить перспективы взаимодействия при решении общих проблем возникают конфликты, приводящие к насилию.

Толерантное отношение не может проявиться при замкнутом существовании страны или человека, так как при этом, разумеется, невозможно принять во внимание очевидное существования огромного множества связанных между собой систем (культур, мировоззрений). Но полная изоляция в современном мире невозможна. Таким образом, необходимой является работа по созданию картины мира, учитывающей многообразие существующих систем и создающей возможности для их успешного взаимодействия, то есть развитие и воплощение в жизнь идеи открытого общества.

Цель педагогики толерантности – воспитывать человека, который признает право Другого быть особым, отличным от него, создавать иной культурный мир.

Мне, как преподавателю японского языка, часто приходилось сталкиваться с непониманием, а иногда и неприятием ученика-

ми иного способа мышления, свойственного японской культуре: начиная с иного строя предложений и заканчивая стереотипами поведения. Но без понимания менталитета японца, хотя бы в минимальной степени, невозможно освоить культурный мир его языка. Для решения этой задачи необходим культурологический подход в образовании. Возможность принять и понять обычаи другой культуры возникает, когда мы обращаемся к истории их возникновения, понимаем ту «логику», которой руководствуются люди, следующие своим традициям.

Исследование иностранного языка, устанавливающего границы иного культурного мира, представляется актуальным в связи с тем, что в современном мире сосуществует и взаимодействует огромное количество культур. Толерантные взаимоотношения между ними зависят не только от поисков толерантности взаимодействующими культурными субъектами. Даже при их желании толерантность не может быть обеспечена без определенного «механизма» понимания, без техники успешного перевода смысловых единиц одной социокультурной системы на язык другой с наименьшими искажениями их естественного контекстуального употребления.

И в этом отношении для нас наибольший интерес представляет лингвистическая философия, так как именно ее основная установка помогает постичь самобытность каждого языка, его нерасторжимую связь с контекстом – образом жизни и действия человека, с его менталитетом. В сущности, лингвистическая философия отстаивает таким образом толерантность к мышлению Другого, выражающему себя на ином языке, определяющем границы его культурного мира.

Важным источником для возникновения лингвистической философии явилось учение позднего Людвига Витгенштейна - его теория языкового значения «как употребления», для обоснования которой используется концепция «языковых игр».

«Языковые игры» — одно из ключевых понятий лингвистической философии позднего Витгенштейна. Служит для обозначения целостных и законченных систем межличностной комму-

никации, подчиняющихся своим внутренним правилам и соглашениям («глубинная грамматика»), нарушение которых означает выход за пределы конкретной «игры».

Язык состоит из множества различных, взаимодействующих между собой языковых игр со своими собственными грамматиками, или правилами употребления. Витгенштейн вводит новое употребление слова «грамматика». Он использует это слово, по крайней мере, в двух смыслах, различая поверхностную грамматику, характеризующую способ употребления некоторого слова в образовании того или иного высказывания, и «глубинную грамматику», относящуюся к той языковой игре, в которой данное слово играет определенную роль.

Исходной точкой исследования в лингвистической философии служит язык, взятый в контексте человеческого поведения. Исследователь уже больше не надеется ухватить реальность с помощью изучения языка и допускает, что язык – как проекция мышления, но не как картина мира – в определенном смысле творит реальность.

Значение не есть объект, обозначаемый словом; оно также не может быть ментальным «образом» в нашем сознании. Только использование слов в определенном контексте (языковой игре) и в соответствии с принятыми в «лингвистическом сообществе» правилами придает им значение. Недопонимание сложного взаимодействия различных языковых игр приводит к ошибочному применению правил грамматики одной языковой игры к другой и смешению различных грамматик. Не исключено, что в этом случае важное высказывание может оказаться вырванным из соответствующего контекста.

В «Философских исследованиях» Витгенштейн развивает также критику «ментализма», в особенности настойчиво выступая против трактовки понимания как духовного процесса. По его мнению, понимание, как и любая другая форма лингвистической или нелингвистической активности человека, правилосообразно. Но люди обычно не рефлексиируют по поводу «правил», а действуют инстинктивно, «слепо». Он отмечает, что язык как

средство коммуникации не может даже в «мысленном эксперименте» быть представлен как сугубо индивидуальный, приватный язык.

По мысли Витгенштейна, подлинность «значения» слов, традиционно трактуемого как субъективные образы-переживания сознания индивида, можно установить исключительно в границах коммуникативного функционирования языкового сообщества, где нет и не может быть ничего сугубо внутреннего. (Даже переживание боли, всегда осуществляемое посредством определенных языковых игр и инструментария коммуникации, по мнению Витгенштейна, выступает способом его осмысления и – тем самым – конституирования).

Таким образом, язык представляется возможным рассматривать как границу мира – в том плане, что человек, находясь в пространстве одной языковой игры, неспособен к адекватному интерпретированию существования и содержания других игр. Такая ситуация является следствием отсутствия рефлексивного отношения. Но при выборе осмысленной позиции проведение анализа становится доступным.

Проблема взаимопонимания оказывает влияние на все области жизни человека, в том числе – и на процесс создания адекватного перевода и интерпретации текста, принадлежащего одной культуре, на язык другой.

Недопонимание сложного взаимодействия различных языковых игр приводит к ошибочному применению правил грамматики одной языковой игры к другой и к смешению различных грамматик. В этом случае высказывание может оказаться вырванным из соответствующего контекста. Важно помнить, что только использование слов в определенном контексте (языковой игре) и в соответствии с принятыми в «лингвистическом сообществе» правилами придает им значение.

При учете вышеперечисленных условий возникает следующая картина. Текст может быть воспринят с таких различающихся позиций:

– с позиции человека, принадлежащего той же культуре, что и текст; тогда образы получают наиболее адекватную трактовку, действие будет происходить внутри одной языковой игры;

– с позиции человека, принадлежащего к другой культуре; в этом случае значение образуется путем помещения знака в контекст, и текст, принадлежащий одной культуре, при помещении его в смысловое пространство другой, будет наделен новыми значениями; здесь произойдет смешение грамматик, т.е. применение правил одной языковой игры к другой;

– с позиции человека, стремящегося занять внешнюю позицию по отношению к существующим языковым играм; при наличии рефлексивного отношения возникает возможность осознать правила языковой игры, и, тем самым, выйти за ее рамки. Проведение анализа одной из множества языковых игр становится доступным через рассмотрение культурных феноменов в необходимом контексте. Говорить о полном проникновении представителя другой культуры в суть того или иного культурного явления, конечно же, невозможно. Но все же будет достигнут качественно иной, более высокий уровень понимания.

Именно с третьей из выделенных позиций мы и пытаемся реализовать на практике подход, предложенный лингвистической философией Л. Витгенштейна. Для анализа возьмем произведение современного японского писателя, лауреата Нобелевской премии Абэ Кобо «Женщина в песках»¹. Проведя подобный анализ в классе, учитель может обеспечить более глубокое понимание японского менталитета и границ культурного мира японца.

Сюжет романа можно изложить вкратце следующим образом. Главный герой его – Ники Дзюмпэй – уезжает в пустынную местность, чтобы заняться исследованием насекомых, обитающих в песке. Случайно он забредает в странную деревню, которую постепенно и неотвратимо поглощает пустыня. Однако ее жители не хотят покидать свои дома, которые уже находятся на дне глубоких ям. Ямы возникли потому, что они ежедневно отгребали

¹Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987.

ют от домов песок, чтобы затем его вытащили на поверхность. Если бы жители перестали отгребать и вытаскивать песок, пустыня немедленно поглотила бы деревню, а потому они без устали заняты этим целые дни напролет. Мужчину насильно спускают в одну из ям, откуда не выбраться без помощи сверху, заявив, что там живет женщина, которая осталась одна и не справляется. Все его попытки убежать проваливаются, но он не оставляет надежды. Случайно он обнаруживает способ добывать воду. Можно сделать ее запас и бежать, но он добровольно остается жить в яме.

Интересно рассмотреть интерпретацию романа, предложенную В. С. Гривниным в статье «Творческий поиск Кобо Абэ»² – как доказательство правоты Витгенштейна: текст, принадлежащий одной культуре, при помещении его в смысловое пространство другой, действительно наделяется новыми значениями. Мы получим иллюстрированный пример ситуации смешения грамматик языковых игр.

В. С. Гривнин начинает с определения главной темы романа: *«Человек и общество или, пожалуй, конфликт между человеком и враждебным ему буржуазным обществом»*³. Далее добавляется, что тема эта традиционна для западной культуры.

*«После его (романа – С.Т.) появления о писателе заговорили как об одном из тех, кто вершит судьбы не только японской, но и мировой литературы. Причина, думается, в том, что он поднял тему всечеловеческого звучания, а не локальную, характерную лишь для Японии, и сделал это на столь высоком художественном уровне, что японская литература, представленная его творчеством, заняла достойное место в мировом литературном процессе»*⁴.

Мы можем сделать из этого высказывания следующие интересные заключения. Японская литература вышла на мировой уро-

² Гривнин В.С. Творческий поиск Кобо Абэ//Женщина в песках. М., 1987.

³ Там же. С. 8.

⁴ Там же.

вень только после того, как в ней появилась проблематика, представляющая интерес для западной культуры, а именно – проблема человека и враждебного ему общества. То есть для Японии это противопоставление является новым. До этого японская литература, видимо, занималась иными проблемами, не попадая в унисон с настроениям западной культуры. Итак, повторим: японская литература стала интересной только в связи с появлением в ней «западной» проблематики.

«Стержень романа – идея спасательного круга, идея отыскания чего-то главного, что дает возможность выжить, выстоять»⁵. И опять-таки подчеркивается, что вопросы поиска смысла жизни также являются традиционными.

«Ясно, что песок – метафора засыпающей человека повседневности. Борьбе с песком-повседневностью, угрожающей поглотить человека и превратить его в своего раба, посвящен роман»⁶. Использование слова «ясно» и общий тон высказывания создает впечатление безапелляционной уверенности в трактовке образа песка. И это, по мнению критика, становится подтверждением насущности и важности для автора решения именно указанной главной проблемы.

«Но утверждение в жизни герой поначалу видит в подчинении неизбежному... Мысль эта страшная, и она могла прийти в голову лишь человеку, не представляющему себе, что такое песок-повседневность, как он опасен. Принять повседневность, отказаться от борьбы – вот к чему приведет конформистская мысль героя»⁷.

Это суждение выдает принадлежность критика к западной культуре, выраженную в его установке на активную жизненную позицию, в неприятии конформизма, противостоящего индивидуалистической позиции. Надо полагать, что критик сталки-

⁵ Гривнин В.С. Творческий поиск Кобо Абэ//Женщина в песках, М., 1987. С. 8.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

вался с песком-повседневностью, коль скоро он оценивает мысль о существовании в ней как страшную.

«Человек по имени Ники Дзюмпэй попадает в какую-то фантастическую деревню, находящуюся на морском побережье, которую засыпает песок, и дома все глубже и глубже погружаются в песчаные ямы. Жители вынуждены изо дня в день отгребать песок, чтобы не оказаться похороненными под ним. И вот этого человека обманом засадили в одну из таких ям и обрекли на пожизненное отгребание песка»⁸.

Можно оспорить применимость слова «вынуждены» к ситуации, описанной в романе. Ведь жители деревни живут в ямах и отгребают песок, следуя принципу: *«Будь верен духу любви к родине... духу любви к тому месту, где ты живешь»⁹*. Это – добровольное занятие. Но выбор такого слова критиком говорит о существовании в его сознании неприятия принуждения к бессмысленной работе.

«Для деревни же как коллектива человек – ничто. Его интересы не принимаются в расчет, так же как общество в лице государства игнорирует затерявшуюся в песках деревню... Парадоксальная вещь. Сдерживать напор песка, не дать ему поглотить деревню дешевле всего, засадив человека в яму»¹⁰.

Налицо протест критика против политической системы, уничтожающей ценность отдельного человека.

«И мы вдруг обнаруживаем, к какому абсурду может привести доведенная до крайности идея служения обществу в целом, когда каждый его член рассматривается как ничего не значащий винтик огромного механизма. Он скрепляет детали машины, но машина работает не на него, его благо – ничто. Возникает вопрос: а кто, собственно, страдает оттого, что деревню засыплет песок? Деревня в целом? Но что такое деревня

⁸ Гривнин В.С. Творческий поиск Кобо Абэ//Женщина в песках, М., 1987. С. 8.

⁹ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 32.

¹⁰ Гривнин В.С. Творческий поиск Кобо Абэ//Женщина в песках. М., 1987. С. 9.

в целом, если каждая частица, образующая ее, обречена на страдание и, следовательно, деревня в целом?»¹¹.

Опять же можно оспорить мнение критика, что жители деревни «страдают». Критику, вероятно, представляется, что здесь можно провести параллель с концепцией «отчужденного труда» у К. Маркса, описывающей капиталистическое общество.

«Так что же, в конце концов, человек – цель или средство? Нужно сказать, что в конце 40-х – начале 50-х годов японскими писателями, примыкавшими к так называемой Послевоенной группе (Сэнгоха), вопрос этот ставился. Мы не можем согласиться с такой постановкой вопроса. Человек – средство для достижения высшей цели. Но эта высшая цель – служение человеку и тем самым служение обществу в целом»¹².

Важно отметить, что В. С. Гривнин осознанно отказывается принять постановку вопроса, предложенную представителями японской культуры. Его цель – не понимание последней, а использование японского романа для обсуждения российских проблем. Культурный контекст романа намеренно игнорируется. Формулировка вопроса критиком перекликается с мыслью Маркса о том, что свободное развитие каждой личности является условием свободного развития всех. Особо стоит отметить, что статья его была написана еще в советское время, но в последующих переизданиях существенных изменений в нее внесено не было.

«...Случай помогает герою обрести спасательный круг – в яму начинает поступать вода. ... Отказавшись от внешнего толкования образа и проникая в его суть, мы убедимся, что в романе вода – это жизнь...»¹³.

И снова мы видим безапелляционную и никак не обоснованную трактовку образа. Очевидность каких-то параллелей для кри-

¹¹ Гривнин В. С. Творческий поиск Кобо Абэ//Женщина в песках. М., 1987. С. 9.

¹² Там же.

¹³ Там же.

тика говорит не столько об образах из романа, сколько о нем самом, о его, критика, ценностях и приоритетах.

«Вода символизирует духовное освобождение от жителей деревни – он остается в яме не по их воле, а по собственной... Пройдя через многие испытания, и в первую очередь нравственные, он превращается в личность.... Он уже осознал, что в мире, в котором он живет, человек может уважать себя в том случае, если неустанно борется с повседневностью, засасывающей каждого в своей яме. Он осознал это и в награду получил воду – счастье, еще очень маленькое, на дне кадушки, но уже счастье»¹⁴.

Критик, таким образом, видит в романе процесс становления – становления личностью, на долю которой выпадает непрестанная борьба за свое утверждение, не столько за индивидуальность, сколько за «индивидуность». Именно такая личность является ценностью для западной культуры.

«Теперь человек осознал: то, что он делает, в создавшихся условиях, не может делать никто другой; то, что он делает, и есть самое главное; осознал, что он нужен людям»¹⁵. В итоге, по мнению критика, человек находит свое место в обществе.

«Сколь бы условен, сколь бы вымышлен ни был любой из романов Абэ, перед читателем неизменно возникает пусть несколько смешанная, но яркая и, главное, совершенно реальная картина сегодняшней Японии. Невероятным ситуациям и событиям, нарисованным Абэ, веришь, безусловно. Видимо, в этом великая сила истинного реализма»¹⁶.

Нетрудно заметить, что критик увидел в романе только внешнюю, событийную сторону, которую отделил от контекста японской жизни и культуры, поместив в иной контекст. В итоге дело так и не дошло до интерпретации сложных символических сис-

¹⁴ Гривнин В. С. Творческий поиск Кобо Абэ // Женщина в песках. М., 1987. С. 10.

¹⁵ Там же. С. 11.

¹⁶ Там же.

тем, созданных Абэ Кобо. Впрочем, возможно, что критик и не подозревал о них.

«В абсурдном мире, созданном воображением писателя, читатель без труда узнает приметы того, с чем он сталкивается постоянно, – бездушную бюрократическую машину, пожирающую человека, антигуманность власти, одиночество, страх перед завтрашним днем, ненужность человека тому обществу, в котором живут герои Абэ. Писатель видит свою задачу в том, чтобы показать это общество изнутри, вскрыть пружины, которые движут этим механизмом»¹⁷.

Вместо контекстуального подхода, направленного на исследование культурной традиции Японии, мы видим простое перенесение реалий, окружающих критика, на образы романа. Смысл не ищется в романе и в его контексте, он вкладывается туда в процессе интерпретации. Если же какие-то образы и события в романе не вписываются в концепцию критика, они просто игнорируются.

Мы видим, как при рассмотрении текста, созданного в рамках одной языковой игры, с позиции другой происходит смешение «глубинных грамматик». Образы, помещенные в иной контекст, обретают совершенно иной смысл. Критик, читающий роман «Женщина в песках» с позиций западной культуры, искренне полагает, что в нем обличаются бездушная бюрократическая машина, подавляющая человека, антигуманность власти, одиночество, страх перед завтрашним днем, ненужность человека тому обществу, в котором он живет. Песок – метафора засыпающей человека повседневности. Борьбе с песком-повседневностью, угрожающей поглотить человека и превратить его в своего раба, и посвящен роман. Вода символизирует духовное освобождение от жителей деревни. Герой, в конечном счете, остается в яме не по их воле, а по собственной. Пройдя через многие испытания, и в первую очередь нравственные, он превраща-

¹⁷ Гривнин В. С. Творческий поиск Кобо Абэ//Женщина в песках. М., 1987. С. 11.

ется в личность. Он уже осознал, что в мире, в котором он живет, человек может уважать себя в том случае, если неустанно борется с повседневностью, засасывающей каждого в своей яме. Но он постиг и другое: то, что он делает в создавшихся условиях, не может сделать никто другой; то, что он делает, и есть самое главное в жизни, поскольку именно это и нужно людям.

Такое полагание смысла произведения представителя иной культуры без вникания в нее и есть, в сущности, проявление нетолерантности. Ведь толерантность предполагает разномыслие, а разномыслия критик как раз и не видит. Рассуждая об общечеловеческих ценностях, представленных в японской культуре, он, по сути, вкладывает в произведение японской культуры западные, европейские смыслы.

Поэтому при рассмотрении японской культуры как определенной языковой игры для ее интерпретации необходимо воссоздание ее контекста – постижение особенностей образа жизни и образа мышления японца, его мировосприятия и жизневоззрения. Необходимо вникнуть как в историческую традицию их формирования, так и в те кардинальные изменения, которые произошли в XX веке в Японии и привели к тому, что под вопрос были поставлены очень многие традиционные ценности. Только использование слов в определенном контексте («языковой игре») и в соответствии с принятыми в «лингвистическом сообществе» правилами придает им значение.

При более глубоком изучении японской литературы поражает необычная для европейца перегруженность ее произведений деталями. Эта особенность кажется европейцу досадной помехой, излишеством, не имеющим ни смыслового, ни эстетического оправдания. Такие «длинноты» зачастую устраняются переводчиком или редактором. Но подобного рода детализация нормальна для японского художественного текста и даже принципиальна.

Эта особенность основывается на специфическом способе познания и понимания, характерном для японского мышления. Если сознание европейца видит своей целью рациональный по-

иск единственно возможного и правильного решения, то для японца такой подход в принципе невозможен. Здесь поиск истины, скорее, интуитивен. Он предполагает последовательный, неторопливый перебор всех возможных вариантов в ходе которого наступает интуитивное прояснение истин. Это – своеобразное хождение вокруг истины, которая растворена в мелочах (отсюда изобилие деталей).

Еще одна особенность – это символизм японской литературы и всей культуры в целом. Она основывается на принципе «югэн», определяющем представление о красоте. «Югэн» предполагает мастерство намека на подтекст. Эта прелесть недоговоренности символизирует красоту того, что остается «под текстом», «за пределами сказанного». Принцип «югэн» основывается на буддистском представлении о мире как незавершенном.

Японское искусство «красноречиво»: картина содержит неизмеримо больше того, что на ней изображено. «Югэн» весь соткан из едва уловимых, вечно ускользающих из поля зрения символов. Наслаждаться им – значит постигать эти символы, т. е. проникать все глубже в тайны недосказанного, недоговоренного, невидимого.

Из-за этих особенностей японская культура оказывается во многом недоступной иностранцу, который может воспринимать лишь поверхностный ее слой, не понимая ее истинного значения во всей полноте.

60-е–80-е годы XX века – это особый период в истории Японии: наука стремится преодолеть идеологические и фактологические искажения, связанные с националистическим этапом в ее истории, усвоить достижения западных ученых в области филологии, фольклористики.

С этим временем более или менее совпадает тенденция к «национальной интроспекции», к развитию социальной и этнопсихологической саморефлексии, когда возникает т.н. «концепция японца», направленная на познание специфики национального характера, особого японского менталитета и нередко апеллирующая к памятникам древности и средневековья.

Е. Н. Латышев в книге «Лицо и изнанка экономического чуда в Японии» говорит, что любое явление имеет под собой вполне материальную основу, более того, далеко не все стороны «японского чуда» выглядят при внимательном рассмотрении столь привлекательными для местного населения, как это показывается со стороны под влиянием пропаганды.

Да, Япония смогла в кратчайшее сроки из феодальной страны превратиться в одну из ведущих мировых держав. Но какую цену ей пришлось за это заплатить? Быстрая модернизация сопровождалась экспансией западных товаров и ценностей, что в результате привело к забвению многих черт национальной культуры и к безудержному копированию американских культурных стереотипов.

Почему именно Америка смогла занять определяющее место в качестве некоего ориентира для Японии? Потому, что она представлялась японцу послевоенных времен наиболее сильной и заманчивой страной. Однако Япония, позаимствовав на Западе основные элементы современной демократической институциональной системы, сохранила некоторые традиционные черты национального мышления.

В Японии издавна сложилась своеобразная и слаженная общественная система, первоосновой которой является понятие «из» (дом), или «измото» (дом как основа). Смысл данного понятия – много шире, чем смысл понятия «семья». «Дом как основа», скорее, предполагает нечто похожее на русский «двор» как хозяйственную ячейку. Архетип групповой зависимости от «из» восходит к средневековой системе «одна семья и арендаторы».

«Иэ» – элемент мировоззрения, связанный со сложившейся в феодальные времена групповой психологией. «Иэ» – это социальная группа, существующая на основе общего дома-хозяйства, а не на основе кровного родства. Человеческие отношения внутри ведущей общего хозяйства группы важнее всего. Такая психологическая атмосфера была враждебна любым проявлениям индивидуализма, автономность индивида минимизировалась.

«Иэ» стало наиболее ярко выраженной константой японской цивилизации, определяющей смысл непрерывности поколений в прошлом, настоящем и будущем. Из «иэ» – то есть домохозяйств – сообществ как первооснов – складывается сообщество более высокого уровня – село, сохранявшие тот же дух «иэ».

Организации типа «иэ» традиционно сохраняли и поддерживали высокий уровень автономности, взаимной поддержки и опоры на собственные силы. Японские общины были ориентированы на то, чтобы обеспечить свое выживание и воспроизводство в течение веков. Стратификация внутри таких кланов была сведена до минимума.

Концепция «иэ» долгое время, вплоть до завершения второй мировой войны, была центральным элементом японского общества. Но в послевоенное время произошло постепенное размывание системы «иэ». Сегодня она умирает. По сути дела, в послевоенной Японии социальная легитимность принципа «иэ» была отвергнута как на национальном, так и на семейном уровне – после того, как Соединенными Штатами были предприняты энергичные усилия с целью разрушить традиционные устои японского общества и внедрить парадигму демократической нации западного типа.

Общий вектор развития современного японского социума направлен в сторону вестернизации. Былой японский коллективизм вытесняется индивидуализмом западного толка, партикуляризм – универсализмом, эмоциональное начало – интеллектуальным и т. д.

Сочетание самоизоляции и однородности в прошлом Японии привело к тому, что японское общество отличается закрытостью и в несколько другом смысле. Оно устанавливает правила поведения, которые становятся своего рода субкультурой, нормы которой понятны лишь членам этой референтной группы. Жестко сохраняется разделение на «ути» и «сото» («внутри» и «снаружи»). «Ути» – это внутренний круг, члены одной референтной группы. «Сото» – это чужаки, аутсайдеры. Граница между «своими» и «чужими» всегда обозначена достаточно ясно для посвя-

щенных и диктует различные формы поведения по отношению к тем и другим.

Почти в той же мере, в какой ограничена социальная жизнь японца за рамками «своей» группы, ограничены и его контакты с зарубежным миром. Япония представляется многим ее жителям самодостаточной. Японцу, получившему традиционное воспитание, представляется, что понятие «мы» противопоставлено всему остальному миру.

Однако массовая, потребительская культура, занесенная в послевоенную Японию из США, сломала такой культурный изоляционизм. Противопоставление «японское – неамериканское» стремительно теряет смысл.

Быстрые темпы урбанизации и индустриализации привели к массовой миграции населения из деревень в города (до 60%). У переселенцев возникает чувство одиночества и подавленности. Люди, выросшие в условиях патриархальной деревни, не выдерживали условий труда и жизни в больших городах, тяжело переживали оторванность от родных и близких, а также от «местных» богов.

«По реформам Мэйдзи система святилищ совпадала с административным делением. Приоритетным для верующих являлось местное божество. Многие из этих божеств (ками) рассматривались как «удзигами» – родовое божество. Таким образом, переехав в город, деревенский житель, попадая не только в социально и психологически чуждую среду, оказывался изолированным от своих «удзигами», от самой религиозно-территориальной общности, с которой разделял религиозные представления.

По реформам Тогугава все сферы повседневной и особенно семейной жизни японца были поставлены под контроль буддийского служителя того храма, к которому он был приписан сёгуну. Мигрировавший в город японец чувствует себя лишенным покровительства своих предков, культ которых составлял важную черту традиционного религиозного сознания и воспринимался как реальность ретроспективного единства с умерши-

ми членами семьи. К этому добавляется переживание разлуки с семейно-родовой ячейкой. Естественно, на новом месте эта система не могла быть восстановлена. Результатом оказывался процесс психологического отторжения мигрантов от традиционных форм религии и необходимость самостоятельного пересмотра принципов религиозного мировоззрения.

Все это привело к появлению «новых религий», которые рассчитаны на массового потребителя. Целью таких «новых религий» стала твердая религиозно-нравственная ориентация, приспособленная к условиям капиталистического производства и бурно растущих современных городов. Их проповедники стремились вселить в смятенные души оптимизм. Здесь, скорее, важна была красивая «религиозная сказка», утопия в религиозной оболочке, воссоздающая утраченное единство с группой.

Во всех работах, посвященных одной из самых популярных религиозных организаций Сокка Гаккай, отмечается резкий рост самооценки неофитов, который вызван тем, что попавший в нее человек обнаруживает: все его внутренние побуждения и воззрения поддерживаются. Подобная ситуация меняла отношение неофита к себе. Образно выражаясь, он попадал в атмосферу «родного дома», в атмосферу прощения и любви.

В адрес этой организации высказываются многочисленные упреки в недостаточной логичности вероучения, в тенденции к «чрезвычайной примитивизации сложнейших философских доктрин и проблем», в «упрощенчестве», «нереальности программы», «утопизме» и т. д. Но такие «недостатки» проистекали не от отсутствия интеллекта у создателей нового культа, а от того, что этот культ предназначался для массового пользователя и вдохновлялся идеалами массового сознания, которое «не обязано» и «не может» проявлять те черты, в недостатке которых упрекали Сокка Гаккай.

Дух японской реформации выразился в удивительном оптимизме, благодушии, уверенности в собственных возможностях у подавляющего большинства «новых религий», в «нежелании видеть реальный антагонизм».

В качестве квинтэссенции и философского кредо многих «новых религий» Японии можно, пожалуй, рассматривать установки организации Сайтё-но-из. Человек, согласно Танигути Масахару, есть сын Божий. Бог един и благ, всемогущ, и, следовательно, человек в основе своей тоже всемогущ и благ, но только не знает этого, пребывая в заблуждении, имея «замутненное сознание». Стоит только осознать свое сыновство в Боге, как все изменится в соответствии с самими желаниями. Мир таков, каким мы его себе мыслим. Фундаментальный принцип Сайтё-но-из состоит в том, что наша жизнь зависит от нас, что исключительно мы сами формируем нашу жизнь, что мы – полные хозяева своей судьбы. Раз человек – сын Божий, то невозможного не существует. Человек сам способен свободно творить феноменальный мир, который – не более чем отражение его мышления, соответствующего желаниям своего сердца.

В этом, прежде всего, и заключается смысл «новых религий»: они творили мир в соответствии с желаниями своих приверженцев – радужный мир широких возможностей, полный чудес в стиле народных легенд. Огромную роль здесь играет вера в чудесное исцеление: с одной стороны, это – отголосок шаманской практики, с другой – наивная вера в то, что несчастье можно победить, поскольку человек, вооруженный современной наукой, всемогущ.

В отличие от традиционных религий Японии и государственного синто, «новые религии» апеллировали уже не к «групповому человеку», но к человеку, вырванному из традиционной общности, тоскующему по самоидентификации с новой группой. И «новые религии» предоставляли эту возможность.

Вместо сакрализации принципа государственного устройства происходила сакрализация социальных установок той группы населения, которая являлась базой данной организации.

Большинство «новых религий» может быть названо религиями «Я-изма». Так, например, используются буддийские доктрины, где буддийские понятия находятся на периферии к основной теме счастья. Буддийские догмы играют роль лозунгов, яр-

лыков и рассчитаны в первую очередь на эмоциональное воздействие. Их содержание претерпевает эволюцию, определяемую идейными запросами и социальными интересами руководства. Доктрина нацелена на отдельную личность с ее вполне житейскими проблемами и стремлением жить счастливо «в этом мире». Личность не склонна к метафизическому мышлению и философским рассуждениям. Критерий истинности религии – реальное благо и нет заботы о дальнейших моральных законах. Личность настроена прагматически и в то же время ищет опоры в надежде на сверхъестественные силы.

Подведем итог всему сказанному о духовной атмосфере в послевоенной Японии. Кризис морали традиционного общества, стремительная индустриализация и урбанизация, возникновение «новых религий» привели к формированию идеологии индивидуализма, которая стала рассматриваться ревнителями традиционных ценностей как разрыв с «подлинностью», с народным японским духом, как отказ от патриотизма.

Такая «переоценка ценностей» в пользу индивидуализма нашла свое выражение даже в языке.

В общепринятой трактовке личности отрицается реальность индивидуального «я». Не менее интересно и лингвистическое отражение индивидуализма. По мнению некоторых специалистов (например, Ацуко Икэды), слово «ватакуси» («я» в том же смысле, что и в европейских языках) стало достаточно широко употребляться в японском языке лишь в период модернизации страны и проникновения идей индивидуализма. Более широко используемое слово «дзibun», означающее буквально «моя часть», «моя доля». То есть, личность стремится идентифицировать себя лишь как принадлежность окружающей среды, некоего пространства, частью, долей некоторого она себя считает. Такая самоидентификация отличается от западной трактовки личности, лексически выраженной словом «индивидуум», буквально – «неделимый».

Только учитывая такое изменение в мировоззрении японцев, можно вполне понять ключевой смысл романа «Женщина в пес-

ках». В начале его романа герой представляет собой своеобразную иллюстрацию к идеологиям «новых религий». Он уходит из сельского сообщества, во всех смыслах «умирая» для него. Он утрачивает высокую духовность, что выражают образы и метафоры романа. Так, автор пишет о поездке своего героя: *«автобус шел в сторону, противоположную горам»*¹⁸, а *«поблизости не было ни единой горы, на которую стоило бы подниматься»*¹⁹. Нужно знать традиционно почтительное отношение японцев к горам. Издревле горы – связующее звено между человеком и небом, место, где человек потенциально мог стать богом. Равнина же – образ низменного. Исключительно важна роль пейзажа в романе. Он всегда нагружен сверх-смыслом символов. Это идет от дзен-буддизма, в учении которого изображение природы было средством передачи тех или иных положений буддийского учения, и, прежде всего, дзэнской причастности человека всему сущему и неразрывной связи с миром, составляющими компонентами которого являются человек и природа.

Далее в романе читаем: *«Выйдя из автобуса, он увидел, что вся местность здесь представляет собой бесконечное чередование возвышенностей и впадин»*²⁰.

Весьма показательно, что слово «мирянин» записывается у японцев двумя иероглифами: «человек» и «долина», а слово «мудрец» – «человек» и «гора».

Итак, автор с помощью изображения пейзажа указывает, что его герой идет в ложном направлении, порывая со всем высоким, небесным. Он идет «к морю», которое, возможно, является образом низменных европейских ценностей. Вода, как противоположность горам, незыблемому и возвышенному, символизирует суетные «ценности» потребительского Запада.

На пути героя и попадается деревушка, которая олицетворяет собой Японию. Герой думает, что *«за деревней уж паверняка*

¹⁸ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 22.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же.

и море...»²¹, т.е. он проходит мимо родины, желая расстаться с ее традициями и культурой.

Этот разрыв, помимо прочего, выражается в европейском стремлении идти куда-то вдаль в поисках «истины», «смысла». Напротив, последователю учения традиционного синто никуда идти не надо, ибо человеку нет необходимости искать спасение в потустороннем мире, где-то вдали. Человек, исповедующий синто, достигает спасения, привнося Kami (богов) в обыденную жизнь.

Смысл жизни человека, по синто, заключается в почитании предков и в следовании их идеалам, и воспитывать детей надо так же. Возможно, Абэ Кобо хотел акцентировать разрыв героя с традицией, сделав его учителем западного толка, «ученым».

Синто отождествляется с духом Японии, с духом самой японской нации. Синто возник вместе с Японией, существовал вместе с ней, неотделим от нее. Таким образом, герой порывает с самым основанием, с корнями, которые только и дают жизненные силы человеку.

Итак, герой романа движется «к морю», к европейским ценностям. По дороге он «отпил большой глоток воды из фляги»²². Возможно, «вода во фляге» символизирует учение «новых религий», обманчиво и ненадолго удовлетворяющее духовную жажду. Море описывается Абэ Кобо как вода грязная и не способная утолить жажду. Автор пишет: «запах моря смешивался с запахом скотины»²³. А когда герой, наконец, видит долгожданное море, оно предстает как «мутное, пенящееся... лижущее прибрежный песок»²⁴.

Вода – это один из первоэлементов мира в мироздании буддиста. Исследователь такой символики Б. Кун полагает, что в элементе «вода» проявляется «мудрость, заключающаяся в развитии способностей приносить пользу себе и другим». Это, как

²¹ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 22.

²² Там же. С. 24.

²³ Там же. С. 23.

²⁴ Там же.

видим, мудрость утилитарная, приземленная, нацеленная на пользу. Именно такова – причем исключительно такова – мудрость западная. Она символизируется водой грязной.

Такое описание моря говорит о резко критическом отношении автора к идеям, приходящим извне. Море – грязное и пенящееся – выступает в романе как антитеза деревне, как внешнее, чужое по отношению к ней. Согласно синто, человек по природе добр и хорош мир, в котором он живет, поскольку это мирками (богов). А потому зло не может возникнуть в самом человеке или даже в этом мире. Оно приходит извне. Учитывая жесткое разделение на «мы» – японцы и «чужие» – не японцы, такое представление о зле, приходящем извне, вполне можно понять.

Осуждение человека, покидающего свой мир в поисках чужого, демонстрируют и жители деревни: *«Пока человек шел по дороге, и дети...и старик...и...женщины...все на миг замирали и с удивлением смотрели ему вслед»*²⁵. Абэ Кобо выбирает главным героем мужчину, возможно, потому, что мужчины – активная часть населения, которая в значительно большей мере оказывается втянутой в «деловую» жизнь, отдаляясь от исконных «основ». Дети, женщины, старики – в меньшей мере подверглись этому влиянию. Но «ученый» в романе порывает с ними: *«... Человек не обращал на них никакого внимания. Его интересовали только дюны и насекомые»*²⁶.

Дюны тоже нагружены символикой – они поставлены в оппозицию горам. Горы вечны, незыблемы, высоки. Дюны низки, изменчивы, текучи. И они тоже могут олицетворять иллюзорные цели, идеи, новые идеалы, сформированные под западным влиянием.

Примечательно, что деревня, символизирующая Японию, тоже движется, но – в противоположную сторону. *«Казалось, будто деревня идет в гору...а дома остаются на одном уров-*

²⁵ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 23.

²⁶ Там же.

не»²⁷. Хотя отдельные дома остаются на месте, «совокупность» домов, которая составляет суть понятия «деревня», то есть «мы», все же движется к вершинам. И человек, который уходит в противоположную сторону, «вниз», видит такой усиливающийся разрыв: «*Это впечатление все усиливалось по мере продвижения вперед, к вершине дюны...*»²⁸.

Взобравшись на дюну – ложную, преходящую возвышенность – герой смотрит на дома деревни – Японии – свысока. Здесь следует отметить, что традиционно понятие «дома» являлось ключевым в японской культуре и включало в себя понятия о единстве, любви, долге, верности традиции и т.д.

И вот, стоя на гребне дюны, герой думает, глядя на дома: «*Ну что там может быть за жизнь?*»²⁹. Он полностью отказывается от «своего», «родного».

Текст, который европеец читает как описание конкретных и достаточно заурядных действий, досадуя на излишнюю детализацию и затянутость повествования, лишённого событий, для японца нагружен смыслами. Когда герой романа взобрался на гребень дюны, «*вдруг беженный порыв ветра перехватил дыхание, и человек поспешил отойти от края ямы*»³⁰.

Ветер также один из первоэлементов, в котором, по схеме Бу Куна, проявляется «мудрость, заключающаяся в чудесном (всепроникающем, сверхъестественном) видении (сути)». Имеется в виду интуитивное прозрение, способность воспринимать «дела и вещи» в истинном свете, различать хорошее и плохое, правильное и неправильное и т. п.

Именно после порыва ветра герой видит, что море, к которому он так стремится, «*...мутное, пенящееся*». Однако герой романа противится такому прозрению, не хочет воспринимать бытийную мудрость от ветра, опасливо отходя от края ямы.

²⁷ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 23.

²⁸ Там же.

²⁹ Там же.

³⁰ Там же. С. 24.

Еще один первоэлемент – «земля». В нем, как полагает Б. Кун, выражается «мудрость, подобная великому совершенно-му зеркалу, мудрость, благодаря которой четко выявляется все происходящее в мире».

Учитывая эту бытийную символику, вернемся к началу романа. По мере отдаления героя от «гор», в сторону «моря», *«постепенно твердая почва сменилась мелким, липнущим к ногам песком»*³¹.

В образе «песка» заключается очень много смыслов.

Во-первых, *«...песок образуется из разрушенной горной породы»*³². Возвращаясь к традиционному значению образа «гор» (связь с ками, предками – основа синто), можно понять, что «разрушение горных пород» – это разрушение связи с традицией.

Во-вторых, автор досадует: *«Если бы это был просто промежуточный продукт»*³³. Но ему приходится признать «песок» конечным состоянием: ситуация потери основания в культуре не является временным явлением. И это явление свойственно не только Японии, поскольку «величина песчинок всегда» и везде «одинакова». Песок неудержимо распространяется: *«Песок не знает отдыха. Незаметно, но упорно он захватывает и разрушает землю»*³⁴. Образ песка, таким образом, передает черты массовой, обывательской «культуры», постепенно затопляющей весь мир.

Основная характеристика песка — его подвижность: *«Песок – частицы разрушенных горных пород такой величины, которая делает их наиболее подвижными»*³⁵.

При распаде ценностей традиционных обществ – «гор» – и возникает «песок» массовой «культуры». Он – мелок, но он – «частицы горной породы». Это можно понять так: из великой традиции в массовую культуру переходит лишь то, что способ-

³¹ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 22.

³² Там же. С. 26.

³³ Там же. С. 27.

³⁴ Там же.

³⁵ Там же.

но понять сознание прагматика – обывателя. Из великой культуры прошлого выбирается только то, что совпадает с новыми схемами. Высокие изначальные смыслы утрачиваются.

«Бесплодность песка, каким он представляется обычно, объясняется не просто его сухостью, а непрерывным движением, которого не может перенести ничто живое»³⁶. Итак, в этом состоянии текучести мелкого песка отсутствует истина (вода). Оно приводит к гибели жизни и культуры, которые для автора равнозначны.

Далее рассуждения героя о песке поразительно сходятся с идеями о жизни, выдвигаемыми «новыми религиями». *«Беспрерывное движение, которого не может перенести ничто живое. Как это похоже на унылую жизнь людей, изо дня в день цепляющихся друг за друга»³⁷*.

Итак, умирает в песке все живое — единство людей, осознание себя частью целого, семьи, общества, государства.

Герой романа задается симптоматичным вопросом: *«Да, песок не особенно пригоден для жизни, но является ли незыблемость абсолютно необходимой для существования?...»³⁸*. Этот вопрос перекликается с призывами «новых религий» порвать с вечными ценностями, найти счастье в текучести повседневности, здесь и сейчас, для себя лично. Герой пытается убедить себя, что можно приспособиться к жизни в «песке» суетной повседневности. Ведь ему, ученому, исследующему насекомых, известно, что и в пустыне, среди песка есть жизнь, которая существует *«благодаря силе приспособляемости»³⁹*. Таково влияние мышления научного, мышления западного типа. Это оно – одно и то же западное мышление – пытается и найти жизнь насекомых в песке, и доказать возможность выживания в суете массовой культуры, такой же безосновной и текучей.

³⁶ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 27.

³⁷ Там же.

³⁸ Там же.

³⁹ Там же. С. 28.

Интересно отметить, что герой вообще относится в начале романа к окружающему миру исключительно с западной, научной точки зрения. Он пытается и о песке судить научно: «...*Величина песчинок равна... в среднем одной восьмой миллиметра, и располагаются песчинки по кривой, близкой к Гауссовой*»⁴⁰ и т. д. Этим автор намекает на увлечение «новых религий» наукой, на то, что они пытаются сделать ее ключом к постижению мира и жизни человека. Но, согласно буддийской традиции, мир непознаваем научно, он не может быть постигнут в опыте, простым наблюдением. По синтоизму, мир существует не для того, чтобы его изучали, а для того, чтобы его переживали, извлекали удовольствие из общения с ним.

Наука разделяет природу и человека. Эта западная традиция в корне противоположна японской с ее культом природы, с которой стремится слиться человек. Идея единства всего живого — природы и человека — естественно согласовывалась с ощущением эмоционального слияния с природой, унаследованным от древности, хотя эта идея и базировалась на принципиально иной основе. Буддизм одухотворял природу и не приравнивал к ней человека. Он объединял их единым началом жизни, непрерывно развивающейся и изменяющейся.

Итак, отказавшись от традиционного мировоззрения, герой создает свою картину мира, основанную на европейской науке. Автор показывает крах этого начинания. «Новые религии» утверждают, что мир таков, каким человек его видит, а видит он его таким, каким хочет видеть. Но именно это доводит героя романа до галлюцинаций: «*Он рисовал в своем воображении движение песка, и у него уже начинались галлюцинации, — он видел и себя самого в этом нескончаемом потоке*»⁴¹.

Напрашивается однозначная корреляция: незыблемость мира вокруг (горы) — устойчивость внутреннего мира человека.

⁴⁰ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 27.

⁴¹ Там же. С. 28.

И, естественно, зыбкость мира вокруг (песок) – разлад и распад человеческой души.

Важно заметить, что герой занимается наукой – энтомологией – исключительно для индивидуального самоутверждения. Он рассуждает так: «...А если твое имя, пусть даже благодаря насекомому, надолго сохранится в памяти людей, — значит, старания не пропали даром»⁴².

Будучи ученым, который изучает жизнь насекомых в песке, герой романа совершенно отстраняется от национальной культуры, от корней и истоков. Жизнь соотечественников тоже начинает напоминать ему жизнь насекомых. Деревня, на которую наступает песок, – это, как уже было сказано, образ традиционной Японии, на которую наступает массовая культура. Но вот что интересно: жизнь деревни напоминает герою жизнь пчел.

«Оглянувшись, он увидел, что огромные ямы, все более глубокие по мере приближения к гребню дюны, несколькими ярусами сходятся к центру деревушки, напоминая пчелиный улей в разрезе»⁴³. Этот образ весьма удачен, ведь пчелы живут большим «коллективом», в одном доме, живут и трудятся ради общего дела. Здесь полное совпадение с традиционными ценностями Японии. Однако герой романа предпочитает изучать не пчел, а «шпанских мушек», живущих в песке: описание этих мушек у автора тоже весьма характерно: «Песчаные насекомые невелики, с тусклой окраской».⁴⁴ Образ песка как массовой культуры продолжает использоваться, обретая все большую смысловую нагрузку. В «песке» массовой культуры способны выживать лишь мелкие, заурядные, тусклые люди.

Именно мухи интересуют героя – энтомолога в первую очередь: «Прежде всего, следует обратить внимание именно на песчаную среду. Многочисленность видов мух, возможно, объясняется их большой приспособляемостью... столь высокой при-

⁴² Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 24.

⁴³ Там же. С. 24.

⁴⁴ Там же. С. 25.

способностью мух как раз и объясняется то обстоятельство, что они легко переносят самые неблагоприятные условия, в которых другие насекомые не могут существовать. Они приспособились, например, к жизни даже в пустыне, где все живое погибает»⁴⁵. И снова – намек на «новые религии», которые зовут людей приспособляться к жизни в новых условиях.

Прозрачен и другой намек: шпанские мушки классифицируются героем по передним лапкам: «...Передние лапки у них (шпанских мушек) различаются весьма незначительно»⁴⁶. Именно передние лапки шпанских мушек, выживающих в песке, и выступают тем признаком, который определяет вид. Напрашивается сравнение их передних лапок с руками людей, которые живут в «песке» массовой культуры. Именно их руки, занятые фабричным, стандартным трудом, различаются весьма незначительно.

Шпанские мушки и по характеру напоминают людей массового общества. «Хотя на первый взгляд они кажутся грациозными, на самом деле у них острые челюсти и они настолько кровожадны, что пожирают друг друга»⁴⁷. Аналогия понятна: именно таковы отношения между «новыми» людьми, жестокая конкуренция, порождаемая «новой моралью», вернее, ее отсутствием.

Шпанские мушки – индивидуалисты, так же как люди Запада. «Шпанские мушки не любят жить стаями, и бывают даже случаи, когда одна мушка захватывает целые километры в округе».⁴⁸

Таков главный герой в начале романа. Он ищет жизнь в течности нового мира, он мыслит по-западному, он изучает научно возможности выживания – в песке пустыни для насекомых и в песке «массовой культуры». Его интересуют злобные и конкурирующие, тусклые шпанские мушки, обладающие индивидуалистическими инстинктами.

⁴⁵ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 25.

⁴⁶ Там же. С. 25.

⁴⁷ Там же. С. 26.

⁴⁸ Там же.

Но вот герой попадает в яму, на дне которой находится еще не засыпанный наступающим песком дом – и оказывается в совершенно ином мире. Это мир «старых религий» и японских народных традиций. Даже размерности в этом мире иные, чем в западном: он имеет вертикальную, а не горизонтальную структуру: *«в песчаной яме нет ни расстояния, ни направления», там «время по вертикали».*

Принцип людей, живущих в ямах: *«Будь верен духу любви к родине»*⁴⁹. Потом женщина, живущая в доме на дне ямы, поясняет: *«Дух любви к тому месту, где ты живешь».* Но для героя эти слова ничего не значат. Он удивляется: *«Что же получается: вы живете только для того, чтобы отгребать песок?».* Ему такое существование кажется бессмысленным. Он не способен отстаивать вечные ценности. Он предпочел бы убежать от такой жизни. Но такой возможности нет. Он вынужден оставаться, и продолжает отстаивать свое «новое» мировоззрение в спорах с женщиной: *«Песок, если хотите, олицетворение чистоты».* Женщина не соглашается, что оскорбляет героя: *«Ему показалось, что его представление о песке оскверняется ее невежеством».*

Этот спор представляет собой спор чуждой, западной науки и народного, жизненного опыта. Это – спор между разумом и жизнью. Нетрудно предугадать, что жизнь одержит в нем победу.

Образ женщины в романе играет ключевую роль. Само название – «Женщина в песках» указывает на ее роль хранительницы вековых народных ценностей.

Поначалу герой отмечает ее молчаливость, «забитость», но это – еще западный взгляд его на женщину, который с каждым днем преодолевается. Да, мужчины всегда были в японском обществе более активными, динамичными. Но именно это обернулось тем, что они первыми стали усваивать ложные, заимствованные представления и ценности. А пассивность женщин позволила им остаться хранительницами священной традиции.

⁴⁹ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 32.

В поведении женщины из романа прекрасно выражена основа японской культуры — комплекс «амаэ»: благожелательное отношение к зависимости; ориентация на зависимость и надежда на снисходительное и всепрощающее отношение к человеку.

Женщина из дома в яме мечтает купить радио. И это радио способно стать для нее полноценным собеседником, поскольку женщина готова довольствоваться традиционной для нее ролью слушателя.

Когда мужчина еще только попал в яму, он *«разозлился на тех, кто привязал женщину к этому месту, и на женщину, позволившую привязать себя»*⁵⁰. Герой, стало быть, находится во власти новомодной идеи о необходимости равных прав для женщин и мужчин в Японии.

Но женщина вовсе не стремится к лидерству и равноправию, она спокойно и осознанно принимает свои обязанности. Она живет и работает, она ежедневно борется с песком, чтобы сохранить дом.

Образ «дома» символизирует и традицию, и структуру мира, как в китайской традиции. Женщина защищает «дом» от «песка». Ведь песок «хуже точильщика» разъедает дерево, из которого сделан дом. Так же, как суетная повседневность массовой культуры разрушает, подтачивает подлинную народную культуру.

В Японии традиционно существовал культ деревьев – обителей божеств. И описание дома, данное в романе, напоминает о строении храма Идзумо, который представляет собой свайную постройку, подобную жилищу. Состояние дома в яме также выражает глубокий смысл: *«...И этот дом тоже почти мертв...е-го внутренности уже наполовину сожрал проникающий всюду своими щупальцами, вечно текущий песок»*⁵¹.

Герой начинает прозревать и видеть смысл в том, что ему казалось бессмысленным: *«Видимо, это какой-то разъедаемый песком, особый мир»*. Яма в песке, на дне которой женщина со-

⁵⁰ Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 43.

⁵¹ Там же.

храняет дом, с каждым днем превращается для него в подлинный мир, исполненный высшего смысла. Абэ Кобо ведет своего героя к буддийским идеям.

Буддизм Махаяны учит преодолению индивидуализма, требуя избавляться от того, что в данный момент кажется человеку его индивидуальностью, уникальностью. На самом деле то, что так ценится на Западе, – индивидуальность – есть всего лишь результат эгоцентризма, постоянной сосредоточенности на себе. Человек, находящийся во власти эгоцентризма, думает лишь о том, как удобнее прожить жизнь. «Вторичная» природа человека, по мнению японских философов, лишь замутняет его чистую, изначальную суть. Наносное, поверхностное, неподлинное в человеке – это то, что образуется в нем под влиянием внешних воздействий. От этого наносного следует освободиться.

Чистая суть человека идет из бесконечности. Так что понимание ее в японской философии прямо противоположно учению Дж. Локка, выражающего суть западного эмпиризма. Дж. Локк учит, что от рождения душа человека – это *tabula rasa*, «чистая досочка», и задача состоит в том, чтобы заполнить ее жизненным опытом. Японские философы, наоборот, требуют стереть с души человека все надписи, сделанные «извне», под воздействием внешнего, эмпирически данного мира. В результате такой процедуры, однако, откроется вовсе не пустота, не чистота «досочки»-души, а истинное, непреходящее, подлинное, присущее ей изначально, идущее из вечности. Оно – много ценнее того суетного, что можно почерпнуть, благодаря опыту, из внешнего мира.

Именно это и происходит с героем романа «Женщина в песках». Он расстается со своими иллюзиями, освобождается от наносного, неподлинного, привнесенного западными влияниями. Он мечтает о ветре, о дожде. Такие мечты понятны для человека в пустыне. Но речь идет не столько о свежем, прохладном ветре и о ливне как погодных явлениях. Нужно помнить, что «ветер» символизирует для японца мудрость, способность воспринимать «дела и вещи» в истинном свете, различать хорошее и плохое, правильное и неправильное и т. п.

«Дождь» – это символ буддийского учения, «дождь вссочающий и дающий начало новой жизни», «благостный свет, распространяющийся на весь мир живых существ». Таким образом, герой романа начинает стремиться к высшему знанию буддизма.

Узнать реального себя – значит узнать реальность, а узнать реальность – значит узнать всё, узнать все вещи в мире, как они есть и будут. Догэн: «...Знать себя – значит забыть себя...». Подлинное «я» возможно обрести только при достижении состояния «не-я» или свободы.

С одной стороны, человека невозможно понять, вычленив из всеобщих связей: он зависит от множества причин и в этом смысле абсолютно несвободен, предопределен. С другой стороны, человек способен открыть свой ум, постичь всеобщие связи, и это делает его абсолютно свободным. То, что было его несвободой, его путами, зависимостью от всевозможных причин, теперь становится его свободой или, лучше сказать, средством его освобождения. Связи не исчезают, но они осознаются и потому не опутывают более человека. (Это близко к пониманию свободы как «осознанной необходимости»). Пути как бы становятся проводниками, соединяющими человека со вселенной, что и делает его центром, дает возможность воздействовать на жизнь во всех ее проявлениях.

Именно потому, найдя в «песке» «воду», герой не уходит из дома на дне ямы, даже получив такую возможность. Обретение воды в песке – очень сложный образ, воплощающий множество смыслов традиционной японской культуры. Согласно ее «космологии», присутствие воды в песке возможно, поскольку песок – это земля, один из первоэлементов мира, как и «вода», а первоэлементы мира обращаются друг в друге, беспрепятственно «схватывают» друг друга и входят друг в друга.

Но обретение воды в песке – это еще и обретение мудрости как целостного видения мира. Европейец стремится к детализации. Традиционная японская культура, наоборот, стремится схва-

тить мир в целом, сразу, а не по частям. Обретение «воды» как истинного знания о «песке» происходит благодаря трансформации сознания героя романа: *«Он огляделся, вся яма предстала перед его взором. Очень трудно судить о мозаике, если не смотришь на нее с расстояния. Подойдя вплотную, вы заблудитесь в деталях. Оторвавшись от одной детали, спотыкаетесь о другую. До сих пор он видел не песок, а отдельные песчинки»*⁵².

Мир, как и человек, есть процесс безостановочных изменений, и потому непознаваем, непостижим простым наблюдением, но в своей невидимой основе он неколебим, покоен и потому доступен проницанию. Вот что открывается герою в мире и в то же время ведет к перемене в нем самом.

*«Перемены, происшедшие в песке, были в то же время и перемены в нем самом. В песке вместе с водой он словно обнаружил нового человека»*⁵³.

По мнению современного японского философа Юаса Ясуо, характерной чертой философского образа мышления японцев является то, что за исходную точку берут практический вопрос: «Как нужно прожить жизнь?». Однако в этом вопросе нет ни грамма прагматизма. Он не сводится к поиску «технологии», и даже не сводится к этике, взятой отдельно. Ответить на этот вопрос можно, лишь открыв для себя Бытие, великую онтологическую истину, чтобы жить в соответствии с космосом.

Герой романа обретает истинный путь, отрешившись от индивидуализма, восприняв себя как частичку большого целого: семьи, коллектива, государства. Он возвращается к традиционным японским ценностям.

Подведем итоги. Если мы будем рассматривать роман «Женщина в песках» в контексте традиционной японской культуры, то выяснится, что его автор ставит проблему забвения традиционных ценностей, место которых в современной Японии занимают идеалы западной цивилизации. Эта ситуация видится ав-

⁵² Абэ Кобо. Женщина в песках. М., 1987. С. 158.

⁵³ Там же. С. 159.

тору угрожающей для существования Японии как органического целого. Необходимо возрождение культурной традиции.

Однако это – одна «языковая игра», тогда как рассмотренные выше работы российских критиков – совершенно другая «языковая игра». События, описанные в романе, вписываются критиками-интерпретаторами в совершенно иной, европейский культурный контекст. Образы романа наделяются совершенно иными, противоположными культурными смыслами.

Для критика-европейца роман повествует о борьбе героя за свою индивидуальность, против «песка» повседневности. Для автора-японца роман представляет собой описание отказа от индивидуальности, о достижении состояния «не-я» и благодаря этому – о слиянии с Бытием.

Очевидно, что смысл произведения будет зависеть от того, в пространстве какой языковой игры он трактуется. В данном плане язык (языковая игра) предстает как граница мира.

При помещении текста, принадлежащего одной культуре, в смысловое пространство другой, он будет наделен новыми значениями. При формальном нарушении границ языковой игры и следующей из этого утратой исконного значения, тем не менее, имеется положительный эффект. Начинается процесс самопознания и обогащения языковой игры через отражение самой себя в зеркале другой.

При наличии толерантного стремления занять внешнюю позицию по отношению к существующим «языковым играм», осознать правила их, становится возможным проведение анализа культурных феноменов в адекватном контексте. Говорить о полном проникновении в суть того или иного культурного явления представителю другой культуры было бы проблематично. Однако возможно будет возникновение понимания «языковых игр» на другом качественном уровне.

Таким образом, теория «языковых игр» позволяет выявить и проанализировать проблемы взаимопонимания культур, предполагающего и допускающего их «инаковость». Для педагогики это означает следующее. Изучение иностранного языка не дол-

жно превращаться всего лишь в заучивание набора словесных формул, позволяющих «объясняться». Иностранный язык строит свой культурный мир, имеющий свои границы. Школьнику нужно понять, что это – иной мир. Слова другого языка должны восприниматься и рассматриваться им в контексте этого иного мира, а не в контексте его собственного культурного мира. Это вовсе не означает «предательства» по отношению к ценностям собственной культуры. Наоборот, только таким образом они и осознаются впервые. Лишь проясненное представление об ином заставляет осознать суть своего, доньше не осознававшегося ясно.

Сведения об авторах

Буковская Наталья Васильевна – кандидат философских наук, доцент философского факультета Томского государственного университета (г. Томск)

Ионайтис Ольга Борисовна – доктор философских наук, доцент кафедры истории философии Уральского государственного университета (г. Екатеринбург)

Кислов Александр Геннадьевич – доктор философских наук, доцент, заместитель директора института педагогической юриспруденции Российского государственного профессионально-педагогического университета (г.Екатеринбург)

Лебедев Дмитрий Валерьевич – аспирант кафедры социальной философии Уральского государственного университета (г. Екатеринбург)

Логинов Алексей Евгеньевич – кандидат философских наук, ассистент кафедры социальной философии Уральского государственного университета (г.Екатеринбург); стажер УрМИОН

Лысенко Галина Викторовна – аспирантка кафедры эстетики, этики, теории и истории культуры Уральского государственного университета (г. Екатеринбург)

Перцев Александр Владимирович – профессор, доктор философских наук, декан философского факультета, проректор по работе с территориями и довузовской подготовке Уральского государственного университета (г. Екатеринбург); академик РАЕН

Плазовская Анна – аспирантка отделения современного искусства Института истории искусств Ягеллонского университета (г. Варшава)

Соковнина Ирина Яновна – ассистент кафедры эстетики, этики, теории и истории культуры; методист Центра дистантного образования Уральского государственного университета (г. Екатеринбург)

Сухушин Дмитрий Валерьевич – доктор философских наук, заместитель декана философского факультета Томского государственного университета (г. Томск)

Тейтельбаум Елена Сергеевна – студентка философского факультета Уральского государственного университета (г. Екатеринбург)

Трескова Софья Николаевна – магистрантка философского факультета Уральского государственного университета (г. Екатеринбург); участница ряда проектов, проводимых УрМИОН

Циплакова Юлия Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры истории философии Уральского государственного университета (г. Екатеринбург)

Чебакова Марина Валерьевна – аспирантка философского факультета Уральского государственного университета (г. Екатеринбург); участница ряда проектов, проводимых УрМИОН; стипендиат Губернатора Свердловской области, стипендиат Владимира Потанина, стипендиат Президента Российской Федерации

Черепанова Екатерина Сергеевна – доктор философских наук, профессор кафедры истории философии, заместитель декана философского факультета Уральского государственного университета (г. Екатеринбург)



Программа «Межрегиональные исследования в общественных науках» была инициирована Министерством образования РФ, ИНО-центром (Информация. Наука. Образование) и Центром Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США) и Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Мак-Артуров (США) в 2000 г.

Целью Программы является расширение сферы научных исследований в области общественных и гуманитарных наук, повышение качества фундаментальных и прикладных исследований, развитие уже существующих научных школ и содействие становлению новых научных коллективов в области общественных и гуманитарных наук, обеспечение более тесного взаимодействия российских ученых с их коллегами за рубежом и в странах СНГ.

Центральным элементом Программы являются девять Межрегиональных институтов общественных наук (МИОН), действующих на базе Воронежского, Дальневосточного, Иркутского, Калининградского, Новгородского, Ростовского, Саратовского, Томского и Уральского государственных университетов.

ИНО-центр (Информация. Наука. Образование) осуществляет координацию и комплексную поддержку деятельности Межрегиональных институтов общественных наук.

Кроме того, Программа ежегодно проводит общероссийские конкурсы на соискание индивидуальных и коллективных грантов в области общественных и гуманитарных наук. Гранты предоставляются российским ученым на научные исследования и поддержку академической мобильности.

Наряду с индивидуальными грантами большое значение придается созданию в рамках Программы дополнительных возможностей для профессионального развития грантополучателей Программы: проводятся российские и международные конференции, семинары, круглые столы; организуются международные научно-исследовательские проекты и стажировки; большое внимание уделяется изданию и распространению результатов научно-исследовательских работ грантополучателей; создаются условия для участия грантополучателей в проектах других доноров и партнерских организаций.

Адрес: 107078 Москва, Почтамт, а/я 231

Электронная почта: info@ino-center.ru

Адрес в Интернете: www.ino-center.ru, www.iriss.ru

Министерство образования и науки Российской Федерации является федеральным органом исполнительной власти, проводящим государственную политику в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов, интеллектуальной собственности, а также в сфере молодежной политики, воспитания, опеки, попечительства, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет координацию и контроль деятельности находящихся в его ведении Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Федерального агентства по науке и инновациям и Федерального агентства по образованию.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет свою деятельность во взаимодействии с другими федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, общественными объединениями и иными организациями.

АНО «ИНО-центр (Информация. Наука. Образование)» — российская благотворительная организация, созданная с целью содействия развитию общественных и гуманитарных наук в России; развития творческой активности и научного потенциала российского общества.

Основными видами деятельности являются: поддержка и организация научных исследований в области политологии, социологии, отечественной истории, экономики, права; разработка и организация научно-образовательных программ, нацеленных на возрождение лучших традиций российской науки и образования, основанных на прогрессивных общечеловеческих ценностях; содействие внедрению современных технологий в исследовательскую работу и высшее образование в сфере гуманитарных и общественных наук; содействие институциональному развитию научных и образовательных институтов в России; поддержка развития межрегионального и международного научного сотрудничества.

Институт имени Кеннана был основан по инициативе Джорджа Ф. Кеннана, Джеймса Билдингтона и Фредерика Старра как подразделение Международного научного центра имени Вудро Вильсона, являющегося официальным памятником 28-му президенту США. Кеннан, Билдингтон и Старр относятся к числу ведущих американских исследователей российской жизни и научной мысли. Созданному институту они решили присвоить имя Джорджа Кеннана Старшего, известного американского журналиста и путешественника XIX в., который благодаря своим стараниям и книгам о России сыграл важную роль в развитии лучшего понимания американцами этой страны. Следуя традициям, институт способствует углублению и обогащению американского представления о России и других странах бывшего СССР. Как и другие программы Центра Вудро Вильсона, он ценит свою независимость от мира политики и стремится распространять знания, не отдавая предпочтения какой-либо политической позиции и взглядам.

Корпорация Карнеги в Нью-Йорке (США) основана Эндрю Карнеги в 1911 г. в целях поддержки «развития и распространения знаний и понимания». Деятельность Корпорации Карнеги как благотворительного фонда строится в соответствии со взглядами Эндрю Карнеги на филантропию, которая, по его словам, должна «творить реальное и прочное добро в этом мире».

Приоритетными направлениями деятельности Корпорации Карнеги являются: образование, обеспечение международной безопасности и разоружения, международное развитие, укрепление демократии.

Программы и направления, составляющие ныне содержание работы Корпорации, формировались постепенно, адаптируясь к меняющимся обстоятельствам. Принятые на сегодня программы согласуются как с исторической миссией, так и с наследием Корпорации Карнеги, обеспечивая преемственность в ее работе.

В XXI столетии Корпорация Карнеги ставит перед собой сложную задачу продолжения содействия развитию мирового сообщества.

Фонд Джона Д. и Кэтрин Т. Мак-Артуров (США) — частная благотворительная организация, основанная в 1978 г. Штаб-квартира Фонда находится в г. Чикаго США. С осени 1992 г. Фонд имеет представительство в Москве и осуществляет программу финансовой поддержки проектов в России и других независимых государствах, возникших на территории бывшего СССР.

Фонд оказывает содействие группам и частным лицам, стремящимся добиться устойчивых улучшений в условиях жизни людей. Фонд стремится способствовать развитию здоровых личностей и эффективных сообществ; поддержанию мира между государствами и народами и внутри них самих; осуществлению ответственного выбора в области репродукции человека; а также сохранению глобальной экосистемы, способной к поддержанию здоровых человеческих обществ. Фонд реализует эти задачи путем поддержки исследований, разработок в сфере формирования политики, деятельности по распространению результатов просвещения и профессиональной подготовки, и практической деятельности.

Научное издание

**Толерантность
как практическая
философия педагогики**

Коллективная монография

Подписано в печать 08.04.05. Формат 60x84¹/₁₆. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 20,69. Уч.-изд. л. 18,3. Тираж 500. Заказ 159.

Отпечатано в цехе оперативной полиграфии
ОАО «Полиграфист»,
620151 г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 22